



**REPÚBLICA DE CUBA
MINISTERIO DE EDUCACIÓN**

**UNIVERSIDAD DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS
“ENRIQUE JOSÉ VARONA”**

**MODELO DE SUPERACIÓN PARA LOS MAESTROS DEL SEGUNDO CICLO DE LA EDUCACIÓN
PRIMARIA EN LA DIRECCIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA - APRENDIZAJE DE LA
CONSTRUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS**

Tesis presentada en opción al grado científico de
Doctor en Ciencias Pedagógicas

Autor: MSc. Luis Enrique Martínez Hondares. Profesor Auxiliar

La Habana, 2017



**REPÚBLICA DE CUBA
MINISTERIO DE EDUCACIÓN**

**UNIVERSIDAD DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS
“ENRIQUE JOSÉ VARONA”**

**MODELO DE SUPERACIÓN PARA LOS MAESTROS DEL SEGUNDO CICLO DE LA EDUCACIÓN
PRIMARIA EN LA DIRECCIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA - APRENDIZAJE DE LA
CONSTRUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS**

Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas

Autor: MSc. Luis Enrique Martínez Hondares. Profesor Auxiliar

Tutores: Dr. C. María Luisa Pérez Rosales. Profesora Titular
Dr. C. Elvira Caballero Cárdenas. Profesora Titular

La Habana, 2017

AGRADECIMIENTOS



Agradezco la colaboración de:

Mis tutoras Dr. C. María Luisa Pérez Rosales, Dr. C. Elvira Caballero Cárdenas y a sus familiares, por su dedicación, amor, experiencia y saber científico, con lo que han enriquecido mi formación profesional.

Mi familia, que ha sido ejemplo de comprensión, estímulo y ayuda en los momentos más difíciles de mi vida profesional y personal.

Mis compañeros del Departamento de Primaria de la Facultad de Educación Infantil de la Universidad de Pinar del Río, por su apoyo y ayuda.

A los profesores de los Departamentos de la Facultad de Educación Infantil de la Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona, por su responsabilidad y colaboración oportuna.

Los maestros y educandos de las escuelas primarias del municipio Pinar del Río involucrados en el proceso investigativo, por su amor, modestia y sencillez.

A la Dr. C. María Teresa Ferre Madrazo y a su familia por su amor, ternura, sabiduría, seguridad y confianza en el mejoramiento humano.

Muchas gracias.

DEDICATORIA



Dedico esta obra:

A mi madre, inspiradora eterna de mis sueños, guardiana inagotable de mis actos.

A mi padre, hermanos y sobrinos, soportes espirituales de lo que deseo ser y hacer.

A mis amigos y hermanos, a todos, los que de una forma u otra, me han impulsado a concluir esta obra; de forma exclusiva a Marilyn.

Al magisterio cubano y pinareño, especialmente a aquellos maestros y profesores que influyeron directamente en mi formación, por sedimentar el deseo de ser maestros.

A todos aquellos que de algún modo, me han recibido como maestro o profesor, porque ellos han sido la razón de mi existencia profesional.

A mi patria, a la máxima dirección del país y al pueblo de Cuba en general, por la obra construida, sin la cual habría sido imposible participar del quehacer científico e investigativo.

SÍNTESIS



La enseñanza – aprendizaje de la construcción de textos escritos es un proceso en el que los maestros presentan dificultades. Para dar respuesta a esta problemática se desarrolla la presente investigación que tiene como objetivo proponer un modelo de superación para los maestros del segundo ciclo en la dirección de este proceso. En el transcurso de la investigación se aplicaron métodos del nivel teórico, empírico y matemático-estadístico que permitieron recopilar, interpretar y procesar la información relacionada con el objeto de estudio, en aras de ofrecer una solución al problema científico identificado.

El modelo de superación elaborado establece los nexos necesarios entre la actividad de dirección de los maestros en la enseñanza – aprendizaje de este proceso y las acciones de superación e interrelaciona dialécticamente la autosuperación dirigida, la discusión participativa, la práctica intensiva, sistemática, en y desde el contexto escolar donde laboran. Asimismo concibe la transformación del accionar del maestro en el mismo acto de su realización y lo coloca como protagonista del propio proceso que enseña.

La valoración del modelo por criterio de los expertos y su implementación en la práctica pedagógica, posibilitó recomendarlo como una opción para perfeccionar la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos.

ÍNDICE



ÍNDICE.

Contenido	Pág.
Introducción	1
CAPÍTULO 1: CONSIDERACIONES TEÓRICAS, METODOLÓGICAS SOBRE LA DIRECCIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA - APRENDIZAJE DE LA CONSTRUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS EN EL SEGUNDO CICLO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA	11
1.1 La dirección del proceso de enseñanza- aprendizaje en la educación primaria	11
1.2 La dirección del proceso de enseñanza- aprendizaje de la construcción de textos escritos	19
1.3 La superación permanente de los maestros del segundo ciclo de la educación primaria	36
CAPÍTULO 2: DIAGNÓSTICO DEL ESTADO ACTUAL DE LA DIRECCIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA - APRENDIZAJE DE LA CONSTRUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS EN EL SEGUNDO CICLO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA EN EL MUNICIPIO DE PINAR DEL RÍO	49
2.1 Parametrización de la variable objeto de estudio	49
2.2 Caracterización de la población y la muestra	50
2.3 Análisis de los resultados de los métodos aplicados	51
CAPÍTULO 3: MODELO PARA LA SUPERACIÓN DE LOS MAESTROS DEL SEGUNDO CICLO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA EN LA DIRECCIÓN DEL PROCESO ENSEÑANZA - APRENDIZAJE DE LA CONSTRUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS Y SU VALIDACIÓN TEÓRICA Y EMPÍRICA	84
3.1 Fundamentación y presentación del modelo para la superación de los maestros del segundo ciclo de la educación primaria en la dirección del proceso enseñanza - aprendizaje de construcción de textos escritos	84
3.2 Implementación del modelo de superación	103
3.3 Evaluación del modelo de superación	113
CONCLUSIONES	119
RECOMENDACIONES	120
BIBLIOGRAFÍA	
ANEXOS	

INTRODUCCIÓN



Los cambios que operan en la realidad mundial provocan impactos significativos en las políticas educativas de todos los países. El estímulo al desarrollo constante de la humanidad, unido al avance en la ciencia y la técnica, exigen a los profesionales de la educación, una actuación permanente en la superación, de modo que se garantice una educación de calidad y para todos.

En Cuba, desde los inicios de la Revolución se prioriza, atiende, promueve y desarrolla, la superación del personal docente que labora en los diferentes niveles educacionales. En el caso de los maestros de la educación primaria, la superación constituye, una necesidad, teniendo en cuenta que en la actualidad este subsistema educativo está inmerso en el desarrollo de importantes transformaciones que constituyen condiciones favorables para conducir un proceso de enseñanza- aprendizaje de mayor calidad.

Las modificaciones que se llevan a cabo han estado influenciadas principalmente por un número de matrícula de entre 20 y 25 educandos por aula y la inserción de la tecnología educativa como complemento significativo para los procesos que se desarrollan en la escuela. A esta realidad se suman los esfuerzos por concretar un modelo de escuela que favorezca convertir a los educandos en protagonistas de su aprendizaje, desde la perspectiva de implementar un proceso de enseñanza- aprendizaje desarrollador.

Entre las pretensiones del modelo de escuela primaria está desarrollar en las nuevas generaciones la capacidad para entender y usar la lengua como el medio que le permite representar al mundo, construir identidades, establecer relaciones con los demás. Este adquiere concreción en las actividades cotidianas mediante las prácticas humanas del ser y el hacer.

El aprendizaje de la lengua materna es una de las premisas más importantes para el logro de los objetivos de la política educacional cubana. Se aspira formar un sujeto activo, independiente, de pensamiento flexible y convicciones profundas, con posibilidades de participar en las transformaciones que tienen lugar en el país.

El dominio de la lengua materna no atañe únicamente al conocimiento de las estructuras gramaticales, fónicas y léxicas, requiere además, del conocimiento de aspectos culturales, económicos y sociales, propios de un modo de vida. Para poder lograr este propósito es importante, desde edades tempranas, atender el desarrollo de las habilidades comunicativas en los educandos, de manera que les permita ser hablantes eficientes en los diferentes contextos en los que interactúan.

En la escuela primaria se crean las bases para los aprendizajes posteriores y se establecen los cimientos de su formación cultural, la orientación vocacional, la educación ciudadana; en fin, la formación integral de la personalidad. Para alcanzar estos objetivos se debe potenciar el desarrollo de las habilidades comunicativas: escuchar, hablar, leer y escribir.

En tal sentido un objetivo importante es el referido al aprendizaje de la lengua escrita, o sea, la formación de "escritores" capaces de expresar sus sentimientos, experiencias y opiniones mediante textos coherentes, precisos y claros, que cumplan una determinada intención comunicativa. De ahí que la enseñanza – aprendizaje de la construcción de textos escritos ha constituido interés de maestros e investigadores.

La enseñanza- aprendizaje de la construcción de textos escritos ha estado influenciada por el incremento de los estudios sobre el lenguaje ocurridos en la década del 70: Chomsky (1970) introduce el término “competencia lingüística”; D. H. Hymes (1972), propone el de competencia comunicativa; Canale y Swain (1980) establecen sus dimensiones; Halliday (1982) escribe sobre las bases funcionales del lenguaje, Bernárdez (1986) aborda el análisis del discurso y Van Dijk (1980- 200) aborda el discurso desde los aspectos (estructural, procesal y funcional) y defiende su teoría sobre el discurso y la sociedad.

Otros investigadores como Parra y Baena (1989); Vila, (1993), Lomas y Osoro (1996) y Camps (1999), asumen el estudio de la lengua con una perspectiva semántico –comunicativa y Cassany (1993, 1997, 1999) aborda la escritura desde diversos ámbitos: el proceso, la evaluación, la corrección.

En la década del 80 surgen investigaciones referidas a modelos de escritura que evidencian un cambio en la concepción de la enseñanza- aprendizaje de la construcción de textos escritos, al concebirla como proceso y no como producto. Se destacan, los modelos de Flower y Hayes (1980), Gregg y Steinberg (1980); Nystrand (1982); Beaugrande (1984), Scardamalia y Bereiter (1987), Grabe y Kaplan (1996); Candlin y Hyland (1999); Alamargot y Chanquoy 2002, 2003 y el Grupo Didactext (2003).

Asimismo, en la obra de los pedagogos cubanos de la Luz y Caballero (1833) y Martí (1889); Poncet (1907); Aguayo (1940); Almendros (1971); García E. (1978) y García D. (1983) se encuentran importantes reflexiones sobre la actividad de escritura. Ellas son portadoras de una didáctica dirigida al desarrollo de la lengua materna en la escuela primaria.

En las últimas décadas del siglo XX y principios del XXI, el tema ha sido tratado por los investigadores Roméu (1992); Ruiz (1996); Ortega (1999); Garriga (2001); Domínguez (2005, 2006, 2010). Con el desarrollo de la lingüística textual, de la teoría de la comunicación y del enfoque comunicativo, el estudio se ha extendido a los niveles medio, medio superior y superior.

Como resultado de la sistematización teórica surge el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural dirigido a la enseñanza de la lengua y la literatura, de Roméu y colaboradores (1993, 1996, 2003, 2014). Este establece a partir de la lógica interna de sus tres dimensiones: cognitiva, comunicativa y sociocultural, los principios para el trabajo con los componentes funcionales de la lengua: comprensión, análisis y construcción de textos escritos.

Estos aportes sobre la enseñanza- aprendizaje de la construcción de textos escritos constituyen las bases teóricas más generales para su tratamiento en el ámbito pedagógico. No obstante, las particularidades para la escuela primaria exigen la constante adecuación de la teoría.

En el campo de la educación primaria, se destacan los trabajos realizados por Hernández (2002); Arias (2003); Barba (2003); Bravo (2003); Aguilera (2003); García (2005) y Nogueras (2009), quienes proponen estrategias para la construcción de textos orales y escritos en las que se delimitan la

preescritura, escritura y reescritura como etapas para su realización y la orientación, la ejecución y el control como los momentos metodológicos para su dirección.

A lo anterior se suma los resultados investigativos de Quesada (2010), quien propone un modelo de organización pedagógica del proceso de producción de textos escritos. A su vez Rico y coautores realizan una propuesta desarrolladora de procedimientos metodológicos y tareas de aprendizaje para la construcción de textos escritos.

En estos estudios prevalece la tendencia de reiterar con distintas denominaciones las etapas o momentos del tratamiento de la construcción de textos escritos: preescritura, escritura y reescritura; planeación textualización y autorrevisión; entre otras. A pesar de centrar la atención en la labor orientadora del maestro, persisten las insuficiencias en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en el segundo ciclo de la educación primaria.

Los sustanciales cambios operados en el país respecto a los contenidos y enfoques metodológicos en la enseñanza de la lengua, así como la resistencia de los maestros ante los cambios de concepciones, son reconocidos por Montaña (2010). En este sentido aboga por atender la formación docente de los maestros para que logren conocer y comprender los contenidos, conceptos claves y enfoques en los que se sustenta dicha enseñanza.

Montaña (2010), Rico (2011) y Roméu (2013) coinciden en plantear la necesidad de buscar nuevas alternativas para continuar perfeccionando la labor de los maestros en la dirección del proceso de enseñanza - aprendizaje de la lengua, en particular la construcción de textos escritos.

Como parte del estudio exploratorio se tuvo en cuenta los resultados de la tesis de maestría del autor (2009), referida al tratamiento de los errores en la construcción de textos escritos. Además los informes de visitas de ayuda metodológica, especializadas e inspecciones realizadas a los grados del segundo ciclo de la educación primaria en el municipio Pinar del Río, desde el 2010 hasta el 2015.

La información obtenida y enriquecida, unido a los 27 años de experiencia del autor en la enseñanza de la lengua española como maestro primario, jefe de ciclo, metodólogo integral, responsable provincial de asignatura y profesor en la formación de maestros primarios permitió declarar la siguiente

SITUACIÓN PROBLEMÁTICA:

- Los maestros del segundo ciclo presentan insuficiencias en el orden teórico, metodológico y actitudinal para dirigir el proceso de enseñanza- aprendizaje de la construcción de textos escritos. Estas limitaciones le impiden concebir sistemas de tareas y clases que coloquen al educando como protagonista del aprendizaje, atender sus intereses, necesidades, potencialidades y subprocesos cognitivos involucrados en la materialización de este proceso.
- Los cambios progresivos y sustanciales en los contenidos y enfoques metodológicos para la enseñanza- aprendizaje de la lengua en la educación primaria, demandan el posicionamiento teórico y el accionar pedagógico en la dirección del proceso de enseñanza- aprendizaje de la construcción de textos escritos.
- La heterogeneidad en el proceso de la formación, exigen articular coherentemente los presupuestos teóricos y metodológicos que fundamentan las prácticas de enseñanza –aprendizaje de la construcción de textos escritos en el contexto del segundo ciclo de la educación primaria.
- Las acciones de superación desarrolladas son insuficientes para la solución de los problemas teóricos, metodológicos y actitudinales que presentan los maestros del segundo ciclo de la educación primaria en la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje de la construcción de textos escritos.

Ello deviene en la contradicción fundamental que se establece entre la necesaria preparación del maestro del segundo ciclo de la educación primaria para dirigir el proceso de enseñanza- aprendizaje

de la construcción de textos escritos y las exigencias que el modelo de escuela primaria impone a la dirección del proceso de enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos.

La formulación de esta contradicción permitió establecer el siguiente **PROBLEMA CIENTÍFICO**:

¿Cómo contribuir a la **dirección** del proceso de enseñanza- aprendizaje de la construcción de textos escritos en el segundo ciclo de la educación primaria?

A partir del problema científico se identifica como **OBJETO DE ESTUDIO**: La dirección del proceso de enseñanza- aprendizaje y como **CAMPO DE ACCIÓN**: La dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje de la construcción de textos escritos en el segundo ciclo de la educación primaria.

El OBJETIVO de la investigación: Proponer un **modelo** de superación para los maestros del segundo ciclo de la educación primaria que contribuya a la dirección del proceso de enseñanza- aprendizaje de la construcción de textos escritos.

Para guiar el proceso investigativo se han planteado las siguientes:

PREGUNTAS CIENTÍFICAS:

1. ¿Qué referentes teóricos metodológicos sustentan la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje de la construcción de textos escritos en el segundo ciclo de la educación primaria?
2. ¿Cuál es el estado actual de la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje de la construcción de textos escritos en el segundo ciclo de la educación primaria?
3. ¿Qué estructura y contenido debe tener el modelo de superación para los maestros del segundo ciclo de la educación primaria en la dirección del proceso de enseñanza- aprendizaje de la construcción de textos escritos?
4. ¿Qué resultados se esperan obtener con la aplicación del modelo de superación de los maestros del segundo ciclo de la educación primaria?

TAREAS DE INVESTIGACIÓN:

1. Sistematización de los referentes teóricos que sustentan la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje de la construcción de textos escritos en el segundo ciclo de la educación primaria.
2. Diagnóstico del estado actual de la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje de la construcción de textos escritos en el segundo ciclo de la educación primaria
3. Elaboración del modelo de superación para los maestros del segundo ciclo de la educación primaria en la dirección del proceso de enseñanza- aprendizaje de la construcción de textos escritos.
4. Valoración de la constatación práctica del modelo de superación de los maestros del segundo ciclo de la educación primaria.

Esta investigación se sustenta en el enfoque materialista dialéctico que permitió profundizar en el objeto de estudio y sus interrelaciones en las condiciones históricas sociales concretas.

Los **métodos de nivel teórico** empleados fueron:

Histórico- lógico: permitió la realización de un análisis diacrónico y sincrónico de los estudios realizados en torno a la construcción de textos escritos

Análisis - síntesis: se empleó durante todo el proceso investigativo en el marco teórico referencial, el análisis de los resultados del diagnóstico, la concepción del modelo y el proceso de valoración de la propuesta diseñada.

Enfoque de sistema: proporcionó la orientación general para el estudio de la forma en que se concibe y desarrolla la dirección del proceso de enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos y el proceso de superación de los maestros, estableciendo nexos, relaciones e integrándose todos sus componentes para tributar a su preparación profesional

Modelación: permitió representar las relaciones de coordinación y subordinación que se establecen en el modelo diseñado para la superación de los maestros del segundo ciclo de la educación primaria en la dirección del proceso de enseñanza de la construcción de textos escritos.

Los métodos de nivel empírico empleados fueron:

Análisis documental: se hizo una revisión a los documentos que norman el trabajo con la construcción de textos escritos en el segundo ciclo de la educación primaria, los planes de clase de los maestros, los planes y programas de superación así como los documentos que norman el trabajo metodológico para valorar cómo aparece reflejado el tema de la construcción de textos escritos en la superación de los maestros.

Observación: permitió la detección de las necesidades de superación en el tratamiento de la construcción de textos escritos en el segundo ciclo de la educación primaria, tanto en el orden metodológico como de contenido, así como las valoraciones en cuanto a las potencialidades y necesidades de los maestros del segundo ciclo en el desarrollo de esta actividad.

Encuesta: se aplicó a los maestros y directivos en la etapa de diagnóstico para determinar el comportamiento de las dimensiones e indicadores de la variable en estudio.

Pruebas pedagógicas: se aplicó en dos momentos del proceso investigativo, en la etapa del diagnóstico para precisar el estado actual en que se encuentra el aprendizaje de los educandos en la construcción de textos escritos y en la validación, en el pre-test y post- test, para determinar la cuota de ganancia alcanzada en por los educandos al introducir el modelo de superación en la práctica.

Criterio de expertos: fue utilizado para valorar teóricamente el modelo de superación en su variante Delphy con vista a su elaboración definitiva e implementación en la práctica educativa

Experimental: en su variante de pre-experimento con una medición inicial y final al grupo de la muestra para comprobar la validez práctica de la concepción del modelo de superación

La técnica de **triangulación metodológica** para el análisis de la información obtenida de la aplicación de varios métodos y la determinación de puntos coincidentes y discrepancias.

Métodos estadísticos matemáticos:

La **estadística descriptiva**: permitió precisar los datos en porcentaje y las dificultades expresadas en tablas y gráficos, tanto de la población como de la muestra.

La **población está conformada por** los 190 maestros del segundo ciclo de la educación primaria del municipio Pinar del Río y constituye la muestra: 60 maestros, pertenecientes a diferentes formaciones y años de experiencia laboral, jefes de ciclo, metodólogos y 400 educandos de quinto y sexto grado. El criterio de selección de la muestra consistió en el uso del muestreo estratificado y después el aleatorio.

La **CONTRIBUCIÓN A LA TEORÍA** se expresa en un modelo para la superación cuya estructuración establece los nexos entre la actividad de dirección de los maestros para la enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos y las acciones de superación. Sus componentes se interrelacionan dialécticamente sobre la base de la autosuperación dirigida, la discusión participativa, la práctica intensiva, sistemática, en y desde el contexto escolar del segundo ciclo de la educación primaria. Asimismo concibe la transformación del accionar del maestro en el mismo acto de su realización y lo coloca como protagonista del propio proceso que enseña.

La **SIGNIFICACIÓN PRÁCTICA** se expresa en la concreción en la práctica educativa de un sistema de acciones para la superación de los maestros del segundo ciclo de la educación primaria, la que ofrece un programa, guías de autopreparación, conferencias, talleres, y un material complementario para la preparación individual de los maestros. Por el nivel de generalidad con que se han elaborado es posible extrapolarlo, con las adecuaciones pertinentes a otros contextos.

La **NOVEDAD CIENTÍFICA** radica en la propuesta de un modelo para la superación con carácter práctico - transformacional, que tiene en cuenta el accionar metodológico que interviene en la dirección del proceso de enseñanza- aprendizaje de la construcción de textos escritos, basado en la autosuperación dirigida, la discusión participativa y la práctica intensiva, sistemática en y desde el contexto escolar del segundo ciclo de la educación primaria.

Tributa al proyecto de investigación “Evaluación pedagógica social de la formación media superior y universitaria del maestro de la educación infantil”, dirigido por María Teresa Ferrer Madrazo.

La Tesis consta de **tres capítulos**. En el **capítulo 1** se determinan los criterios teóricos y metodológicos que sustentan la dirección del proceso de enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos en el segundo ciclo de la educación primaria y sobre la superación del maestro primary.

En el **capítulo 2** se diagnostica la situación actual de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en el segundo ciclo de la educación primaria.

En el **capítulo 3** se fundamenta y presenta el modelo de superación para los maestros del segundo ciclo de la educación primaria en la dirección del proceso de enseñanza- aprendizaje de la construcción de textos escritos, se realiza la valoración de la propuesta diseñada.

CAPÍTULO 1



CONSIDERACIONES TEÓRICO - METODOLÓGICAS SOBRE LA DIRECCIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA - APRENDIZAJE DE LA CONSTRUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS EN EL SEGUNDO CICLO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA Y DE LA SUPERACIÓN DE LOS MAESTROS

En este capítulo se exponen los criterios teóricos y metodológicos que sustentan la dirección del proceso de enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos en el segundo ciclo de la educación primaria y la superación de los maestros primarios.

1.1. La dirección del proceso de enseñanza- aprendizaje en la educación primaria

El sistema educacional cubano, desde sus inicios, recibió influencias de diferentes paradigmas pedagógicos que contribuyeron a formar las bases teórico - metodológicas de la concepción desarrolladora del proceso de enseñanza – aprendizaje que se aplica hoy en el país.

En el siglo XIX, se destaca la obra y actividad académica de J. A. Caballero (1762-1835), F. Varela (1799-1853), J. la Luz y Caballero (1800-1862) y J. Martí (1853–1895). Sus aportaciones constituyen pilares de la teoría educativa cubana e impulsan el desarrollo de una pedagogía, que sienta las bases para la estructuración de nuevas formas de enseñanza y aprendizaje.

A fines del siglo XIX y en la primera mitad del siglo XX, resultan significativas las tesis pedagógicas de M. Valdés (1849–1914), E. J. Varona (1849–1933) y A. M. Aguayo (1886-1948). Sus concepciones presentan una visión contextualizada del problema fundamental de la educación en Cuba y evidencian una pedagogía en avance.

La orientación ideológica de la educación cubana cambió a partir del triunfo de la Revolución en enero de 1959, en ella se refleja una marcada independencia nacional y un alto sentido de la justicia social. Su materialización ha jugado un importante papel en las transformaciones gestadas desde sus inicios hasta la actualidad.

El 1962 se proclama la revolución socialista, unido a ella comienza a desarrollarse una pedagogía materialista - dialéctica fundada en la ideología marxista – leninista. Esta nueva concepción estuvo fuertemente influenciada por la psicología soviética de la época

En la década del 90 toma fuerza la teoría histórico - cultural de Vigotsky y sus seguidores, esta teoría repercutió favorablemente en las formas de enseñar y aprender e influyó en la estructuración de los diferentes niveles de educación establecidos en Cuba. Los aportes de la escuela Histórico – Cultural permiten explicar y replantear en la actualidad algunos de los principios psicológicos y pedagógicos que fundamentan la política educacional en Cuba.

Destacados pedagogos cubanos utilizan y enriquecen los aportes de esta escuela al contextualizarlos al proyecto educativo cubano. En este sentido se destacan Álvarez (1987), Labarrere y Valdivia (1988), el Colectivo de autores del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (1984), Silvestre (1999), Silvestre y Zilbersteín (2000), Rico y coautores (2002), el proyecto de las transformaciones de la secundaria básica y el colectivo de profesores del Centro de Estudios Educativos (CEE) de la Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona (UCPEJV) bajo la dirección de Castellanos (2001)

De este modo contribuyen a fundamentar lo que hoy se conoce como “concepción desarrolladora del proceso de enseñanza – aprendizaje”. Estos autores, plantean que la dirección de este proceso debe responder a las teorías pedagógicas contemporáneas con la afluencia de otras ciencias, como la filosofía, la sociología y la psicología, la que ocupa un lugar especial, por la particularidad de la educación actual en la formación de un sujeto más activo y creador, que pueda contribuir al desarrollo de su entorno social y a su autotransformación.

Castellanos y coautores (2002) estudian el aprendizaje como uno de los actos de este proceso, al respecto analizan cómo puede implementarse en secundaria. Por su parte Rico y colaboradores (2004) lo hace en la educación primaria.

Ambas concuerdan que el aprendizaje es desarrollador, cuando los individuos transiten por escalones cada vez más superiores de desarrollo, donde sean partícipes de su propio aprendizaje (carácter activo), mediado por la relación con los demás y con el legado dejado por sus antecesores, en contribución a una personalidad más íntegra y autorregulada, capaz de aprender a aprender.

El autor distingue la definición de proceso de enseñanza – aprendizaje desarrollador en la educación primaria dado por Rico y coautores (2004). En el plantea que el aprendizaje es:

(...) Proceso de apropiación por el niño de la cultura, bajo condiciones de orientación e interacción social. Hacer suya esa cultura, requiere de un proceso activo, reflexivo, regulador, mediante el cual aprende, de forma gradual, acerca de los objetos, procedimientos, las formas de actuar, las formas de interacción, social, de pensar, del contexto histórico, social, en el que se desarrolla y de cuyo proceso dependerá su propio desarrollo (Rico y coautores, 2013, p. 1).

Esta definición incluye los componentes de la definición planteada por Castellanos (2002) e introduce la categoría orientación como una de las formas de regulación de los modos de actuación del sujeto. De ahí que esté presente en las dimensiones cognitiva, reflexivo-reguladora y afectivo-motivacional.

Se le concede también, un gran valor a los procesos de dirección y orientación que estructura el maestro por ser su mediador esencial. Sobre la base de una intención educativa, expresada mediante los diferentes objetivos a alcanzar en todos los educandos a partir de sus potencialidades, como par dialéctico de calidad y masividad.

El tratamiento a este par dialéctico (enseñanza – aprendizaje) desde una perspectiva que la enseñanza contribuya al desarrollo se hace necesario valorar los planteamientos de Castellanos (2002) y Rico (2004). Ellas consideran la enseñanza desarrolladora como un proceso dirigido a la transmisión de la cultura, cuya organización parte de la zona de desarrollo próximo (ZDP), hacia niveles superiores de desarrollo, con la finalidad de formar una personalidad integral, transformadora de la realidad en que viven los individuos.

Ambas investigadoras evidencian la influencia que ejerce el paradigma histórico – cultural desarrollado por Vigotsky. En tanto son consecuentes con los conceptos: procesos psicológicos superiores, relación

aprendizaje y desarrollo, internalización y zona de desarrollo próximo. Todos ellos en función de la asimilación de la cultura y a favor del desarrollo integral de la personalidad del individuo.

Desde su concepción los educandos dejan de ser reproductores de contenidos para convertirse en protagonistas de su propio aprendizaje. Para lograrlo el maestro debe aprovechar las relaciones que se establecen entre las categorías del proceso de enseñanza - aprendizaje

(...) La esencia dialéctica de la enseñanza desarrolladora se expresa en su aspecto procesal, gradual y progresivo que se corresponde con las necesidades de los escolares de dominar lo que ha sido logrado en el desarrollo histórico de la sociedad, mediante un proceso activo y sistémico (no lineal) de construcción, reconstrucción y de apropiación de la cultura” (Castellanos, 2000, pág. 45).

En esta investigación se asume lo expresado por P. Rico y coautores (2000) (2001) (2004) (2008) en cuanto a la enseñanza desarrolladora:

“(...) tiene en el docente un mediador esencial, cuya tarea deberá centrarse precisamente en producir las condiciones requeridas para el logro de un aprendizaje productivo que desarrolle las potencialidades de su grupo y de los diferentes alumnos (ZDP), a partir de las características tanto psicológicas de la edad como de las particulares de cada niño”(Rico, 2004, p. 40).

La toma de posición obedece a que esta definición además de abordar conceptos del enfoque histórico-cultural, expresados por Castellanos (2002), resalta las características psicológicas de la edad y las particularidades del educando del nivel primario. Este último aspecto es esencial en el desarrollo de los propósitos investigativos del autor y para el contexto donde se promueven las transformaciones.

Según Rico (2004), en la dirección del proceso deben estar presentes las llamadas líneas mediadoras de la cultura (la actividad y los procesos de interrelación y comunicación social). En este sentido toda actividad de aprendizaje debe ser concebida desde las formas individuales y colectivas y propiciar acciones conjuntas: educando – educando y maestro – educando y educando – grupo.

La dirección pedagógica debe realizarse en función de las características de cada momento del desarrollo psicológico de los educandos y su diagnóstico cognitivo y afectivo-motivacional. Este

conocimiento debe permitir una comunicación comprendida a partir de compartir significados, vivencias y necesidades surgidas en su contexto sociocultural.

Un término fundamental en el marco conceptual de esta investigación, es el proceso de enseñanza – aprendizaje desarrollador. Investigadores como: Zilbersteín (1999), Grupo de Pedagogía del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (ICCP) (2000), Silvestre y Rico (2000), Castellanos y coautores (2002), Addine, González, Recarey (2004) y otros, han definido y descrito sus rasgos esenciales.

A criterio del autor, en la definición del Grupo de Pedagogía del ICCP, se establece claramente la relación maestro – escolar:

(...) La enseñanza y el aprendizaje constituyen en el contexto escolar un proceso de interacción e intercomunicación de varios sujetos, ya que se dan en un grupo en el cual el maestro ocupa un lugar de gran importancia, como pedagogo que lo organiza y conduce, pero en el que no se logran resultados positivos sin el protagonismo, la actitud y la motivación del alumno. Ambos procesos no ocurren de modo independiente, sino que forman una unidad, por lo que no deben atenderse aisladamente ni en relaciones bilaterales, sino constituyendo un verdadero sistema” (Grupo Pedagogía ICCP, 2000, p.54).

La enseñanza- aprendizaje se concibe como un proceso cuya estructuración científica debe propiciar el desarrollo de los educandos mediante la interacción e intercomunicación mutua. En este sentido, se revela el papel conductor del maestro en el desarrollo de cada individualidad. Se otorga gran importancia a la labor de dirección, al plantearle el reto de concebir una organización y conducción que garantice motivación, protagonismo e independencia.

Cabe señalar que aunque se habla de varios sujetos no se dice cómo se relacionan ellos, este puede verse como una limitación para el logro de un enfoque desarrollador del proceso de enseñanza – aprendizaje.

Zilbersteín (1999) expresa que este proceso es la vía mediatizadora en el aprendizaje de los educandos, sus interrelaciones contribuyen a la formación integral de la personalidad del individuo; sin embargo no se enuncia al educando en su papel activo y al maestro como mediador, aunque en todos sus análisis contemplan esta correlación. Se evidencian también lo histórico-cultural (legados por la

humanidad) y el desarrollo integral de la personalidad, sin manifestar otros elementos esenciales del enfoque desarrollador.

Castellanos y coautores (2002), en el análisis de este proceso retoman los elementos desarrolladores planteados en la definición de F. Addine y coautores (2004). Además lo abordan a partir del carácter mediado y cooperativo del aprendizaje humano e incluye al grupo como uno de los mediadores de este proceso.

Addine, González y Recarey (2004), plantean que la enseñanza y el aprendizaje actúan como subsistema en función del desarrollo integral de la personalidad. También retoman otros elementos ya plasmados en las definiciones anteriores.

Rico (2000) al valorar el contexto de desarrollo de este proceso asegura:

“(...) tiene lugar en el transcurso de las asignaturas escolares y tiene como propósito esencial contribuir a la formación integral de la personalidad del alumno, constituyendo la vía mediatizadora fundamental para la adquisición de los conocimientos, procedimientos, normas de comportamiento, valores, legados por la humanidad” (Rico, 2000, pág. 50).

Este criterio es asumido por el autor, ya que contribuye a una mayor comprensión y análisis del objeto y del escenario donde este se manifiesta. En consonancia con el carácter científico y social de la investigación se hace necesaria la fundamentación y aplicación de los resultados en el contexto donde el maestro se desempeña como mediador esencial.

También son importantes los criterios de Silvestre y Rico (2004), que plantean la necesidad de que los maestros conciban el proceso de forma diferente. Abogan por una organización y dirección cuyas clases muestren procesos de reajuste y remodelación que sustituyan al maestro como centro a favor del protagonismo de los educandos. Manifiestan la necesidad de utilizar formas colectivas y de colaboración entre estos, de modo que se contribuya al autodesarrollo de sus potencialidades y a evitar posturas pasivas y poco productivas.

Estas autoras valoran la importancia de la organización y dirección en el logro de un proceso de enseñanza – aprendizaje más activo, reflexivo, regulado, significativo, contextualizado y social (acciones conjuntas de colaboración). Este es un elemento a considerar por el autor por la incidencia que tiene en las problemáticas planteadas en la investigación.

Las propias autoras aseguran que en el proceso de dirección el maestro es el moderador, mediador, organizador de la enseñanza y el aprendizaje, donde atiende las particularidades del grupo y de los educandos, lo que potencia la zona de desarrollo próximo. También afirman que las actividades que se conciben, deben estar dirigidas al desarrollo integral de la personalidad de los educandos, donde se evidencie la unidad de lo afectivo – cognitivo y de lo instructivo – educativo y se redimensionen las categorías del proceso de enseñanza – aprendizaje para cumplir con su carácter desarrollador.

Al concluir las clases el educando debe aprender el contenido de enseñanza, interiorizar nuevos modos de actuación en correspondencia con el fin y los objetivos del nivel primario, descubrir sus propias vías de solución de los problemas de aprendizaje. Asimismo debe construir por sí solo, en colaboración con sus coetáneos y el maestro, los procedimientos de solución de los problemas propuestos.

Las dimensiones esenciales que abordan estas autoras en la estructuración teórico-metodológica del proceso de enseñanza – aprendizaje desarrollador son: dominio de los objetivos, dominio del contenido, uso de métodos y procedimientos metodológicos, uso de medios de enseñanza, clima psicológico del aula, motivación, atención a la formación de normas y valores, y productividad de la clase.

En la investigación se asumen las categorías del proceso de enseñanza – aprendizaje desarrollador: objetivo, contenido, método de enseñanza, medios de enseñanza, formas de organización y evaluación. Estas son abordadas por Silvestre; Zilberstein y Santos (2002), en Didáctica de la escuela primaria y son sistematizadas por Santos (2004), en Categorías Proceso de enseñanza – aprendizaje desarrollador en la escuela primaria. Teoría y práctica, entre otras.

Asimismo son regidas por principios didácticos que condicionan el tipo de aprendizaje a lograr en los educandos a partir del fin de la educación y del Modelo de la Escuela Primaria. En él se asume que el maestro es un educador que incentiva, potencia y promueve el desarrollo de la actividad independiente, pues favorece el surgimiento de nuevas y variadas motivaciones e intereses personales, es decir, promueve la formación de una cultura general integral a partir de la dirección del proceso de enseñanza - aprendizaje. Por consiguiente se oponen a la tendencia tradicionalista.

En los trabajos de López (1986), Álvarez (1988), Albarrán (2000), Silvestre y Rico (1996) (2000) (2004) (2008), Zilbersteín (2002), Addine (2002) (2003) (2004) (2005) (2007) y otros, se muestra con claridad que el maestro es quien lo dirige, a partir de la planificación, organización, ejecución, control y evaluación de este; sin embargo no se expone la definición de dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje.

El estudio realizado por Addine (2010) es esencial para dilucidar esta problemática. Ello le permitió declarar el objeto de estudio de la didáctica como “...la dirección del proceso de enseñanza y aprendizaje, en un contexto pedagógico concreto, para aproximar la formación de la personalidad a objetivos de valor social que responden a la organización sistemática de dichos procesos” (Addine, 2010, p. 24). Este no es únicamente su objeto de estudio, sino también su ámbito para la actividad práctica.

Este aporte posibilitó al autor tener una mejor comprensión del objeto y el campo de su investigación. Permitted identificar que el contexto pedagógico concreto donde se da la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje en la investigación es la educación primaria y en lo singular la enseñanza de la construcción de textos escritos. Además que la relación entre la formación de la personalidad y los objetivos de valor social, se expresan en el fin de la educación primaria, el cual se materializa en la dirección de este proceso de enseñanza – aprendizaje llevado a cabo por el maestro.

Sobre esta misma problemática el colectivo de la carrera Licenciatura en Educación Primaria (curso 2011 – 2012) plantea que la habilidad dirigir es una macro habilidad que consta de cuatro habilidades generales: organizar, planificar, ejecutar y controlar.

Parets (2013) en su tesis doctoral propone como definición operacional de dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje:

“(…) Proceso en el cual el maestro debe planificar, organizar, ejecutar y controlar la enseñanza y el aprendizaje de los diferentes complejos de materia en correspondencia con el fin y los objetivos del nivel de educación primaria y en el que pone de manifiesto el desarrollo alcanzado como resultado de su formación” (Parets, 2013, p. 28).

Definición asumida por el autor por estar en concordancia con los fundamentos teórico - metodológicos del proceso de enseñanza – aprendizaje desarrollador expresado y asumido en este epígrafe. Son tomados como punto de partida para un posterior análisis de la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje de la construcción de textos escritos.

1.2. La dirección del proceso de enseñanza- aprendizaje de la construcción de textos escritos

Hacer un análisis de los principales criterios expuestos exige reconocer sus hitos más trascendentales dentro de las etapas fundamentales del desarrollo pedagógico cubano. En tal sentido se define para el análisis el período comprendido desde la Colonia hasta la Revolución en el poder y dentro de este se establecen tres etapas fundamentales: 1800- 1900; 1901- 1959; 1960 – 2015.

Estas se establecen teniendo en cuenta su identificación con momentos trascendentales de la evolución económica, social, cultural y política del país y con los principales cambios ocurridos en la enseñanza - aprendizaje de la lengua española en la educación primaria, especialmente los relacionados con la construcción de textos escritos. En su análisis se tienen en cuenta los criterios más significativos de los pedagogos y los modelos que han prevalecido.

Etapas de 1800 – 1900:

De manera universal la tendencia de la enseñanza de la construcción de textos escritos, en este período histórico, se caracteriza fundamentalmente por la enseñanza, entre otros conocimientos, de las normas gramaticales, caligráficas, ortográficas, esencialmente con fines estéticos. Hay predominio de la enseñanza prescriptiva de la construcción de textos escritos.

Se estilaba propugnar la copia de modelos clásicos de oradores o escritores famosos que se repetían, una y otra vez, para memorizar el contenido y las normas utilizadas. Con este enfoque normativo se establece la atención prescriptiva de la lengua escrita.

Otra característica sobresaliente es el uso de métodos escolásticos de enseñanza, basados en repeticiones mecánicas, abuso del razonamiento deductivo y de la memorización de conceptos que limitan el desarrollo del pensamiento independiente de los educandos. La construcción de textos escritos no escapa de estas concepciones. Bajo una influencia normativa y prescriptiva se asume la composición escrita como parte de la enseñanza de la gramática.

El modelo más empleado para la enseñanza de la construcción de textos escritos, consistió en la formulación de una tarea y la elaboración del texto por parte del educando. Estos modelos no tienen en cuenta la planificación y revisión como parte de la actividad del sujeto que escribe, se centran fundamentalmente en la textualización, propician un comportamiento conductista (el maestro elige y el educando acepta y ejecuta la tarea) y al ofrecer situaciones de comunicación rutinarias no incentivan la motivación por la escritura.

En sentido general la enseñanza de la construcción de textos escritos no constituye un objetivo fundamental de la educación primaria en Cuba. No obstante, tuvo defensores que se pronunciaron a favor de su perfeccionamiento, entre ellos se destacan:

José de la Luz y Caballero (1800-1862): sugiere el trabajo con el léxico más próximo a los educandos y con la composición como ejercicio para educar la expresión escrita. En 1833, reflexiona sobre la necesidad de su práctica intensiva y ofrece especial importancia a la revisión basada en aquellos

aspectos que el educando fuera capaz de asimilar según la edad y el grado. También previene sobre la necesidad de que perdieran el miedo por los ejercicios de escritura.

José Martí Pérez (1853-1895): apuntó acerca de la necesidad de ajustar la forma al pensamiento, del trabajo de pulir y repulir que requiere toda obra escrita y aseveró que la enseñanza y el aprendizaje de la gramática debe centrarse en lo que el niño lee y oye. Por tanto asume la postura que privilegia la enseñanza del lenguaje por el uso que se hace de él, en oposición a la enseñanza prescriptiva.

Lo más significativo de la etapa es que se concibe el escribir como un acto centrado en la representación gráfica de los datos lingüísticos, proporcionados por fuentes externas, mediante el uso de los modelos de tarea o producto, donde lo que importa y se impone es la corrección del producto final. Predominio del carácter prescriptivo de la composición escrita y una débil atención al carácter activo del sujeto en la organización de las actividades de escritura, también ignora la experiencia histórico - social.

Se destaca como positivo que independientemente de las limitaciones que se presentan en la dirección del proceso de enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos, los pedagogos reconocen la alta complejidad del acto de escribir. En tanto continúa latente la necesidad de profundizar en el modo de actuar, en busca de mejores resultados.

Etapas de 1901 – 1959:

Estuvo influenciado en sus inicios por dos tendencias en la lingüística estructural, que marcan importantes antecedentes en el tratamiento de la construcción de textos: la europea con Ferdinand de Saussure (1857-1913) como principal representante y la norteamericana defendida por L. Bloomfield (1887-1949). Estas concepciones unidas a otras de menos relevancia influyen en el tratamiento de la construcción de textos en la etapa republicana en Cuba, donde precisamente se destacan:

Alfredo M. Aguayo (1866-1948): enfatizó en la necesidad de *“capacitar al niño para expresar sus pensamientos por escrito, de modo que otras personas puedan entenderlo bien”* y concibe la enseñanza

del lenguaje desde cualquier clase *“como contenido y expresión oral del pensamiento”* (Aguayo, 1910, p. 297). Es un precursor del enfoque comunicativo, al concebir las prácticas de la construcción de textos escritos a través de actos de comunicación. Al referirse a la redacción de cartas y documentos plantea que *“...desde el tercer y cuarto grado en adelante, los niños se ejercitarán en redactar cartas, pagarés, cuentos, anuncios, telegramas y otros documentos de uso frecuente en la vida diaria”* (Aguayo, 1910, p. 46).

Carolina Poncet y de Cárdenas (1879-1969): expone en sus escritos la importancia del método de composición escrita a partir de lo oral. Reconoce que el lenguaje oral es el eje alrededor del cual gira toda la enseñanza. Promueve el empleo de la narración y la descripción como formas de expresión más idóneas para los grados primarios y aboga por la redacción de diferentes tipos de textos, principalmente, la escritura de cartas.

Otro importante avance es que el tratamiento de la construcción de textos en esta etapa, reconoce el papel de la observación y la experiencia del educando para la realización de sus tareas de composición y la importancia del desarrollo de la expresión oral y su posterior influencia en la escrita. Al considerar que desde los grados tercero y cuarto el sujeto que escribe está en condiciones de narrar sus experiencias y describir la realidad, se comienza a ver este como un sujeto activo y productivo con respecto a la tarea de escritura.

A pesar de ello, los pedagogos de esta época trabajan principalmente en los métodos para la enseñanza de la lectoescritura en detrimento de una metodología para el desarrollo de la construcción de textos escritos. No se aprecia en sus obras, referencias a la necesidad de la búsqueda de la información, ni al trabajo de planificación que esta requiere; se continúa utilizando los modelos de tarea, ahora con la realización de actividades de composición y derivación y de escritura al dictado.

Como características fundamentales de la etapa se señala que los pedagogos sostienen ideas más avanzadas sobre la enseñanza de la lengua, reconocen también la complejidad del acto de expresar

por escrito el pensamiento y defienden la necesidad de prestar atención especial a la escritura. Se reconoce al sujeto que escribe como parte de un contexto social en el que ha adquirido saberes y experiencias que deben plasmar en forma escrita.

No obstante, la organización de las actividades de construir textos escritos se orienta a partir de situaciones de comunicación mayoritariamente hipotéticas, sin un contexto comunicativo real. Aunque se ofrece orientaciones a los maestros, los análisis se hacen esencialmente enfocados en la labor que desarrollo el educando. Se continúa con la utilización de los modelos de tareas, que consideran el texto como el producto final de una actividad, en la que prima su carácter académico.

Etapas (1959 – 1999):

Con el triunfo revolucionario, el gobierno da importancia como nunca antes al estudio de la lengua materna; se ofrecen orientaciones para todo el país sobre cómo trabajarla y qué planes de estudio abordar según el grado y el nivel. Esta organización del Sistema Nacional de Educación influyó favorablemente en la estructuración y enriquecimiento de los estudios del lenguaje oral y escrito.

Comienza a abordarse la lengua como sistema y se incorporan a los programas de Español contenidos referidos a la comunicación. A pesar de esto, no se logra estructurar adecuadamente todos los elementos que componen el estudio de la lengua. La construcción de textos escritos no escapó a su tratamiento especializado desde el Español y a la consideración del producto final como resultado.

En el curso escolar 1972-1973, se inician los trabajos de perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación. Como resultado se proyecta la asignatura Español sobre la concepción del principio básico de correlación pensamiento y lenguaje, se incorporan elementos de lingüística, con insistencia en aspectos gramaticales, ortografía, caligrafía y el desarrollo permanente de la expresión oral y escrita.

En esta etapa se aboga por concebir el trabajo de la construcción textual como una práctica que prepara al niño para la vida. Se propone la escritura de variados tipos de textos con diferentes intenciones comunicativas “...al salir de la escuela primaria el niño debe saber escribir cartas íntimas o

familiares de todo tipo y otras de carácter social; de invitación, de solicitud, de excusa, de pésame, de presentación” (García, 1978, p. 165).

El punto de vista anterior permite apreciar los avances que se vienen produciendo en la concepción del tratamiento de la construcción de textos escritos como habilidad comunicativa y como forma de registro de acontecimientos. A pesar de ello, no escapa a la consideración del producto final como resultado y del uso de situaciones de comunicación poco atractivas.

Asimismo se otorga valor a la crítica oral y en la pizarra en el momento de revisar los trabajos “leer en voz alta lo que se ha escrito, es un ejercicio excelente” (García, 1992, p. 44). El propio autor argumenta lo complejo que resulta el acto de escribir y hace énfasis en la necesidad de lograr una motivación intrínseca hacia el aprendizaje de la escritura.

También se divulgan cuatro etapas para la expresión escrita: motivación, estructura de la composición, crítica y autocrítica funcional (García 1992, p. 44). De esta manera comienza a producirse el tránsito del uso del modelo de tarea al modelo de etapas. Esta propuesta permite apreciar con mayor claridad el papel del maestro y de los educandos en el proceso de enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos.

Desde 1977 hasta 1984 se realizan anualmente los Seminarios Nacionales de preparación a metodólogos, inspectores, directores y maestros con el propósito de brindar orientaciones, en torno a la enseñanza del idioma y las pautas gramaticales más modernas. En este contexto no queda ajena la construcción de textos escritos.

Almendros (1985) promueve la idea de que los educandos para aprender a escribir debían comportarse como autores que poseen verdaderos lectores para sus escritos. Por ello la escuela tenía que proveer situaciones comunicativas que lo favorecieran: edición de periódicos, revistas escolares y textos para crear libros de literatura infantil que la propia escuela editara. El elevado costo para el Estado y la incompreensión de la metodología propuesta explicada impidió su aplicación y generalización.

En 1988 - 1989 se realiza el segundo perfeccionamiento del sistema educacional. En él se sustituyen las clases de Lectura y Español, por las de Lengua Española. Se intenta establecer la integración entre los diferentes componentes funcionales de la lengua y se amplían los contenidos lingüísticos en los programas.

Las orientaciones metodológicas que surgen con este perfeccionamiento presentan la metodología para el trabajo con el párrafo en el primer ciclo de la educación primaria. Enfatizan en el trabajo oral previo que debe realizarse antes de escribir, pero no ofrecen indicaciones sobre el proceso de construcción de textos escritos y sus subprocesos.

Desde el punto de vista metodológico se proponen las etapas de: orientación, ejecución y control, sin dejar bien establecido el accionar del maestro y del educando en cada momento del proceso. No se detienen en el uso de borradores, ni en la necesidad de reconocer en el propio texto su carácter comunicativo y contextualizado como promotor de la movilidad intelectual y social del sujeto que escribe.

Influenciados positivamente por los aportes que en las ciencias del lenguaje suceden en la década del 70 del siglo XX, se destaca el trabajo realizado por Parra y Baena (1989); Vila (1993); Lomas y Osoro (1996); Camps (1999) y Cassany (1993, 1997, 1999, 2002, 2003); entre otros. Estos puntualizan la necesidad de actualizar los métodos, procedimientos y contenidos, oficialmente instituidos, con el propósito de perfeccionar la enseñanza de la lengua escrita.

De este modo critican la formulación de los objetivos de la construcción de textos escritos, dirigidos a la redacción de párrafos y composiciones, sin atender otros tipos de textos necesarios por su aplicación en la vida práctica. Además no se formulan objetivos sobre el uso adecuado de borradores para enseñar a los educandos a escribir.

En (1997) surge el Programa Director de Lengua Materna, en él se revela la preocupación por el carácter interdisciplinar que debe tener el tratamiento de la construcción de textos escritos. Se ofrecen

orientaciones a los maestros para que se le brinde atención desde cada una de las asignaturas del currículo escolar primario.

En el curso escolar 1997-1998 se realizan adecuaciones curriculares. Con ellas se introduce el reconocimiento de diferentes tipos de textos y su elaboración en la escuela primaria; sin embargo persiste la utilización de la metodología tradicional para el trabajo con el párrafo y la composición.

Por su parte en el ámbito internacional se define la escritura como “...una manifestación contextualizada de la actividad lingüística humana en unidades identificables y estructuradas, dotadas de intención, género, polifonía, variación, perspectiva, crítica, que expresa las habilidades para producir textos.” (Cassany, Luna y Sanz, 1998, p. 158)

En 1999 Roméu propone una metodología con enfoque comunicativo, para el nivel medio, a partir de los tres componentes funcionales de dicha asignatura en ese nivel: comprensión, análisis y construcción de textos. En consecuencia se insiste en la necesidad de que el trabajo con la construcción de textos escritos tenga en cuenta el empleo de actividades en forma de tareas comunicativas, para propiciar la interacción en parejas o grupos y la atención integral a los aspectos cognitivos, afectivos, motivacionales y axiológicos.

También se reconoce que el proceso de construcción de textos escritos transita por tres etapas: orientación, ejecución y revisión. Se hace referencia a la importancia de la fase de trabajo oral antes de la escritura, como forma de explorar el conocimiento que poseen el educando sobre la temática y para ampliar su universo del saber.

A pesar de estos avances en la educación primaria se continúa promoviendo la construcción de textos centrada principalmente en el producto final de la actividad, sin reparar en el proceso que lo origina. Los problemas en el tratamiento de la construcción textual persisten por la utilización de métodos tradicionales.

El siglo (XXI) trae aparejado importantes cambios que favorecen el proceso de enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos, los relacionados con la información y comunicación. Tal es el caso del programa editorial “Libertad”, el software educativo, la teleclase y la video clase, como apoyo a la labor de los maestros en favor del enriquecimiento cultural de los educandos.

La labor de la comisión nacional de Español se fortalece y se pronuncia en favor de preparar metodológicamente a los maestros para lograr un salto de calidad en las clases de la asignatura Lengua Española. Se hace una mayor insistencia en el trabajo con el plano oral para alcanzar un desarrollo superior en el plano escrito.

Se produce un auge de la atención del diagnóstico del lenguaje y aparejado a ello el tratamiento de los errores en los textos escritos. Al respecto se realiza un estudio en la obra “Aproximación al tratamiento del error en la clase la clase de enseñanza de la Lengua Española desde la perspectiva del análisis de errores”, en el que refiere tres tipos de desviaciones en el aprendizaje de los educandos: errores, faltas y lapsus (Alexopoulov, 2000, p.110)

Asimismo se destaca que en la revisión del proceso de construcción de textos es donde mejor se notan las diferencias entre aprendices y expertos. Al respecto, se plantea:

(...) Unos y otros se comportan de manera absolutamente distintas cuando se revisa un texto, hasta el punto de que realizan dos actividades totalmente diferentes aunque se les llame del mismo modo: los primeros solo reparan las averías de su prosa (errores, incorrecciones y defectos), mientras que los segundos aprovechan la revisión para mejorar el escrito de pies a cabeza, para hacerlo más claro, intenso y completo, para los aprendices consiste en dar una capa de pintura a la prosa; para los segundos se trata de reconstruir el edificio del texto desde los cimientos”. (Cassany, 2002, p. 228)

El propio autor emplea el término escritor para referirse a cualquier usuario de la lengua, no a la acepción más corriente de la palabra escritor, poeta o novelista. Define el proceso de composición del escrito como “...todo lo que piensa, hace y escribe un autor desde que se plantea producir un texto hasta que termina la versión definitiva.” (Cassany,2002, p. 31)

Antecedido por los estudios de Flower y Hayes (1981) Cassany (1987); Camps (1994) y Beaugrande (1994), el grupo Didactex (2003) incursiona en la utilización de modelos cognitivos para la construcción de textos escritos. Tratan de explicar los procesos que el escritor sigue, enfatizan en la globalidad del proceso y prestan atención de manera acentuada a las estrategias y conocimientos que el escritor pone en funcionamiento para escribir y analiza las operaciones con carácter recursivo.

Sus aportaciones influenciaron en la determinación de atender el proceso. No obstante han sido objeto de crítica por ponderar desde distintos puntos de vista las operaciones que configuran el proceso de escritura y por no ofrecer suficiente orientación sobre cómo organizarlo y conducirlo.

En el 2003 se proponen cuatro etapas para el proceso de producción textual: motivación, planificación, realización y consecución de la finalidad. (Roméu, 2003, p.36). Esta propuesta tuvo gran repercusión, porque permitió influir de manera ordenada y estrictamente programada en el proceso de construcción de textos escritos. Asimismo, permitió al maestro orientar las técnicas según las tareas de cada etapa: cómo generar ideas, combinar frases, seleccionar palabras y revisar.

La propia autora redimensiona propuestas de enfoques anteriores: comunicativo (1993), cognitivo comunicativo (1996) con el cognitivo comunicativo y sociocultural y lo define:

“(...) Una construcción teórica resultado del complejo, proceso de desarrollo de las nuevas concepciones lingüísticas y didácticas que centran su atención en el texto y en los procesos de comprensión y producción de significados en diferentes contextos que, en nuestro ámbito se interpretan a la luz de la psicología y la pedagogía marxista, según los postulados de la escuela histórico- cultural (Vigotski, 1982, 1989), y los más recientes aportes de la didáctica desarrolladora, que se ha ido construyendo a partir de sus aplicaciones. Tiene un carácter interdisciplinario y se basa en teorías lingüísticas y didácticas que asume respectivamente la investigación del discurso para su enseñanza. Se toma como base la ciencia del texto, el análisis del discurso, la semántica, la semiótica, la estilística, la etnometodología, la etnografía, la pragmática, la sociolingüísticas y la psicolingüística.” (Roméu, 2003, p. 95)

Este enfoque metodológico, para la enseñanza de la lengua y la literatura, tiene una incidencia directa en la enseñanza de la construcción de textos escritos. Sus principios metodológicos establecen:

(...) la interrelación de los componentes funcionales: comprensión, análisis, y construcción de textos, y su priorización o subordinación, según el objetivo de la clases; así como la orientación

de la comprensión el análisis y la construcción del discurso hacia las dimensiones semánticas, sintácticas y pragmáticas". (Roméu y coautores, 2013, p. 43)

A pesar del surgimiento del enfoque y de su aplicabilidad en la enseñanza de la lengua y la literatura, en el propio (2003) se asume oficialmente en el país "una *pluralidad de enfoques*" (Arias, 2003, p.55), para la enseñanza de la lengua en la educación primaria. Esto supone que se empleen diversos enfoques, aquellos que los maestros consideren oportunos, "... prevaleciendo hoy día, el normativo y el descriptivo (Polo y González, 2013, p.26)

De ahí, que los ajustes curriculares introducidos en el curso escolar 2004 - 2005 para la enseñanza de la lengua materna incluyan elementos positivos del enfoque comunicativo, difundido ampliamente en el mundo durante las últimas décadas. Se otorga un papel más relevante al trabajo con las prácticas orales de los educandos como primacía para el aprendizaje de la escritura.

Estas adecuaciones curriculares, se introducen con el objetivo de dinamizar los procesos de enseñanza - aprendizaje en correspondencia con las exigencias del Segundo Estudio Regional Comparativo Explicativo (SERCE). Se propone solucionar las insuficiencias declaradas en la estrategia de aprendizaje. En ellas se encauza el tratamiento de la construcción de textos escritos como proceso y se enfatiza en su carácter recursivo:

(...) Para lograr que los alumnos se expresen por escrito de forma adecuada es imprescindible que se creen situaciones reales de expresión y comunicación y se tengan en cuenta las tres fases que se deben cumplir en este proceso: la pre-escritura, la escritura y la re-escritura" (Arias, y coautores. 2004, p. 15).

Para ayudar a concretar el trabajo con estas adecuaciones se pone a disposición de los maestros las "Orientaciones Metodológicas para los ajustes curriculares" (MINED, 2004). Ellas proporcionan breves conceptualizaciones teóricas asociadas a los cambios propuestos y cómo implementar las exigencias didácticas propuestas mediante la ejemplificación de algunos tipos de tareas de diferentes niveles de comprensión y construcción.

Aparejado a los resultados del (SERCE) aumenta la preocupación acerca del papel del maestro en la corrección de los textos escritos. En este contextos surgen tres niveles para su evaluación: nivel 1, nivel 2 y nivel 3 (Jiménez, 2005, p. 38). Su aparición propició mayor organización y efectividad en el tratamiento de este componente ya que permitió precisar el grado de desarrollo alcanzado por los educandos, en tanto mayor correspondencia entre las tareas diseñadas y las necesidades de los educandos.

A su vez Domínguez elabora una sistematización de los modelos representativos por los que ha transitado la enseñanza de la construcción de textos y propone un modelo didáctico para la orientación del proceso de construcción de textos escritos, el que denomina como “...una construcción teórico-metodológica que reproduce simplificada el proceso de construcción de textos escritos y revela la importancia de la cultura en este. (Domínguez, 2006, p. 83)

Este modelo contiene las dimensiones del enfoque cognitivo comunicativo y sociocultural. Desde el punto de vista didáctico centra la atención en la labor orientadora del maestro, resalta la importancia de los componentes cognitivo, afectivo y su estrecha relación con la cultura, el contexto de producción y el individuo. Tiene enfoque didáctico, a partir de establecer condicionantes que propugnan una perspectiva de intervención.

Para la instrumentación práctica del modelo asume como subprocesos la planeación, la textualización y la autorrevisión. En ellos se revela la construcción del texto escrito y la orientación, ejecución y control como los términos acuñados por la didáctica de la escritura (Domínguez, 2006, p. 99).

Es por ello que se hace necesario detenerse en los subprocesos de la construcción de textos escritos: La planeación corresponde a la generación y selección de ideas, la elaboración de esquemas previos, la toma de decisiones sobre la organización del discurso, el análisis de las características de los posibles lectores y del contexto comunicativo, así como de la selección de estrategias para la planificación del texto.

La textualización es el subproceso en el que se pone por escrito lo que se ha previsto en el plan. Lo pensado se traduce en información lingüística y esto implica tomar una serie de decisiones sobre la ortografía, la sintaxis y la estructura del discurso.

La autorrevisión está orientada a mejorar el resultado de la textualización. Se cumplen tareas como la lectura atenta y compartida de lo escrito para detectar casos de incoherencia, vacíos u otros aspectos que necesiten mejoramiento.

El carácter general de los presupuestos teóricos y metodológicos de este modelo permite su aplicabilidad en el segundo ciclo de la educación primaria, aunque desde el punto de vista didáctico, al implementarlo en la práctica pedagógica, requiere de ciertas consideraciones metodológicas para las que los maestros no siempre están preparados. Las características psicopedagógicas de los educandos de este nivel exigen una organización que facilite la asimilación progresiva de las acciones de cada subproceso, en consecuencia los métodos y procedimientos deben responder a estas necesidades.

En el 2010 Quesada, propone un “Modelo de organización pedagógica del proceso de producción de textos escritos para el segundo ciclo de la educación primaria” donde se le otorga gran importancia a la organización de este proceso en los diversos contextos pedagógicos como vía para alcanzar la significatividad de su aprendizaje para el desarrollo integral del educando; se distingue el papel del contexto, fundamentalmente, en la producción textual oral y se aborda, de forma incidental, la importancia que este puede alcanzar en la producción del texto escrito.

A pesar de los progresos que en el orden teórico se producen en el campo de la didáctica de la lengua Montañó (2010) al abordar los problemas que esta enfrenta asegura “...una realidad es innegable no se ha logrado un verdadero y eficiente desempeño de maestros y profesores al abordar el carácter integrador de todos los componentes de la clase de lengua” (MINED, 2010, p.142). En este análisis se incluye la construcción de textos orales y escritos como uno de los componentes afectados.

En el propio contexto Montaña (2010) advierte sobre los problemas provocados por los sustanciales cambios en los contenidos y enfoques metodológicos en la enseñanza de la lengua en el país y reconoce el persistente arraigo de algunos métodos y procedimientos tradicionales heredados de los modos de proceder de la recirculación académica de las escuelas, ya que muchos maestros continúan intentando enseñar siguiendo los patrones, métodos y estrategias con los que fueron formados.

En este sentido reconoce las dificultades presentadas para transformar las concepciones de los maestros en correspondencia con la rapidez que se requiere. Al respecto plantea:

(...) será necesario atender a la formación docente, tanto del maestro en formación como del docentes en ejercicio, para que logren conocer y comprender los contenidos, conceptos claves y enfoques en los que se sustenta la enseñanza de la lengua, de manera tal que a partir de ese conocimiento puedan desarrollar experiencias de aprendizaje apropiadas para fomentar el desarrollo de las capacidades comunicativas de sus estudiantes, apoyados en distintos recursos metodológicos seleccionados en función de las potencialidades de sus estudiantes" (MINED, 2010, p. 131)

A favor de contribuir a la solución de los persistentes problemas, desde la concepción desarrolladora del proceso de enseñanza- aprendizaje (Rico y Coautores, 2011, p. 56) ofrecen requerimientos metodológicos para conducir el proceso de enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos desde el sistema de clases de Lengua Española. En ella se ofrecen orientaciones sobre el modo de proceder en la dirección de este componente, desde el sistema de clases de la asignatura Lengua Española.

La propuesta metodológica ofrece pocas orientaciones a los maestros sobre cómo priorizar la construcción de textos escritos desde la comprensión y el análisis. Asimismo en ella se atiende débilmente las labor de diagnóstico, planificación, organización y el control mientras que se prioriza la actividad ejecutora.

En el propio proceso de búsqueda de soluciones que propicien una dirección desarrolladora del proceso de enseñanza - aprendizaje de la lengua, se reconoce la necesidad de buscar nuevas formas en este sentido. En consecuencia se asegura:

(...) debe continuar la búsqueda de nuevos materiales que preparen y orienten al docente para afrontar la enseñanza de la asignatura Lengua Española desde posturas desarrolladoras, de modo que además de dar respuesta a las exigencias que impone el avance de las ciencias pedagógicas y lingüísticas, garantice que el egresado del nivel primario muestre un dominio práctico de la lengua materna en forma oral y escrita, tal y como aparece declarado en el Modelo de Escuela Primaria Cubana. (Díaz y Arias 2011, p. 10)

Las autoras de referencia reconocen que el panorama que exhiben los centros primarios del siglo XXI, en comparación con los precedentes, muestra significativos pasos de avances. También afirman que estos logros tienen repercusión en la enseñanza - aprendizaje de los educandos de este nivel, pero reconocen que a pasar de ello:

(...) no logran un dominio idiomático con los niveles de calidad esperados, que les permita comprender adecuadamente el significado de los textos, construirlos y responder en forma pertinente a las diferentes situaciones comunicativas que enfrentan en su vida escolar y social, hechos que han sido corroborados durante años en los Operativos Nacionales realizados a la enseñanza. (Díaz y Arias, 2011, p. 9)

Este planteamiento corrobora que son insuficientes las acciones didácticas encaminadas a la atención y el desarrollo de la lengua materna de los educandos. Asimismo la necesidad de preparar a los maestros para solucionar las deficiencias que estos presentan.

En busca de mayor eficiencia en la dirección del proceso de enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos se aboga por la realización efectiva del diagnóstico. Al respecto se elabora una propuesta que reconoce la necesidad de alcanzar mayor integralidad, al respecto se aboga por:

(...) tener en cuenta el tránsito por las etapas, con prioridad en la de orientación así como el uso de los recursos de cohesión y su vínculo estrecho con los tipos de textos, además de la relación entre las dimensiones del texto: semántica, sintáctica y pragmática. (González y Conde, 2011, p.11)

Estas autoras abogan por la realización de un diagnóstico integral en el que se pueda valorar la participación de los educandos en cada subprocesos de la construcción de textos escritos. También proponen tener en cuenta cada una de las dimensiones del texto y considerar la diversidad textual.

En ese sentido el diagnóstico de la construcción de textos escritos se manifiesta como un proceso complejo en el que el maestro necesita conocer y comprender aspectos relacionados con las

preferencias escriturales, vivencias y experiencias de los educandos, así como de las potencialidades que ofrece el contexto escolar, familiar y comunitario. Sin embargo la propuesta carece de orientaciones sobre cómo lograrlo.

Entre los problemas teóricos y metodológicos de la enseñanza de la lengua materna y la literatura en el contexto actual se ubica el diagnóstico. Se asegura que este no ha jugado el papel que le corresponde:

(...) la existencia de un enfoque didáctico que no tiene en cuenta el diagnóstico, de las dificultades ni estimula el protagonismo estudiantil, y los aportes de la didáctica desarrolladora, que tiene como referente los postulados de la escuela histórico cultural” (Roméu y Coautores, 2013, p. 5).

Se continúa laborando para ofrecer un tratamiento individualizado y meritorio a cada uno de los componentes funcionales de la lengua. En consonancia con esta aspiración Barrera (2013) define el término componente funcional jerarquizado de la manera siguiente:

(...) cuando constituye el núcleo central de la clase, a partir del objetivo que se declara y en función del cual se estructuran los contenidos que han de tratarse, y se conciben las tareas docentes pertinentes. En correspondencia con ellos, se concretan los restantes componentes didácticos del proceso de enseñanza aprendizaje. (Roméu, A y coautores, 2013, p. 102)

En vínculo con la definición anterior, la propia autora, conceptualiza el vocablo componentes subordinados como “...aquellos que si bien no constituyen la prioridad didáctica, si son necesarios para alcanzar la meta, o sea, los otros dos componentes que se subordinan a la meta”. (Roméu y coautores, 2013, p. 103)

Estas conceptualizaciones permiten que el maestro posea mayor claridad sobre cómo atender cada componente de manera diferenciada sin dejar de tratar los demás. Este modo de proceder enfatiza en la necesidad de ofrecer tratamiento jerarquizado y subordinado a la construcción de textos escritos a partir de la intención pedagógica con que se proyecte.

De igual manera permite prestar atención a la complejidad de la labor proyectiva del maestro en la dirección de la construcción de textos escritos al tener que concebir un proceso que en el contexto de la asignatura Lengua Española no se da aislado sino vinculado a los demás componentes, sin embargo

los niveles de preparación y orientación sobre cómo lograrlo de manera armónica y coherente no han sido suficientes.

En el 2014, (Caballero E. y coautores p. 26), luego de asegurar que hasta entonces han prevalecido el enfoque normativo y el descriptivo abogan por la asunción del cognitivo, comunicativo y sociocultural como aquel que da respuesta a la necesidad de la enseñanza de la lengua. De esta manera se generaliza su aplicación en la educación primaria y se revierte el criterio sostenido hasta el momento de asumir cualquier enfoque.

En el propio texto (Polo y González) proponen de manera resumida las características fundamentales que debe poseer la clase de Lengua Española en la enseñanza primaria actual. Estas son aplicables a las clases de construcción de textos escritos. Su concreción práctica exige mayor rigurosidad en el proceder metodológico en tanto la elevación de la preparación de los maestros.

En el 2015 se declara que el objetivo supremo de la comunicación escrita en la escuela primaria es “...lograr que los alumnos construyan correctamente diversos tipos de textos” (Quintana, y coautores 2015, p. 126). Estos autores también ofrecen sugerencias o pasos metodológicos para el trabajo con cada una de las tipologías de clases según el componente funcional jerarquizado. Este es un elemento no tratado con anterioridad en los documentos normativos y libros de textos propuestos para la formación permanente de los maestros de este nivel educativo.

En sentido general cabe señalar que en esta etapa se producen importantes avances en la didáctica de la Lengua Española que influyen directamente en la enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos. Las nuevas tendencias recaban del maestro un mayor esfuerzo no solo para alcanzar su dominio teórico sino para asimilarlos y ponerlos en práctica en su quehacer pedagógico, en consonancia con las características del contexto escolar y las particularidades de los educandos.

En sentido general la dirección de este proceso manifiesta las siguientes tendencias:

Investigadores y pedagogos reconocen la construcción de textos escritos como un proceso complejo, en el que intervienen subprocesos esenciales que involucran un alto número de acciones y operaciones que responden a múltiples factores.

Surgimiento de los modelos de tarea, etapas y cognitivos para el tratamiento de la construcción de textos escritos, cada uno de ellos cualitativamente superior al anterior. Este proceso se asume paulatinamente como un acto comunicativo, no exclusivo de la actividad cognoscitiva del sujeto sino, además, demandado por su actividad social en general.

Aplicación del modelo didáctico para la enseñanza – aprendizaje de la construcción de textos escritos (Domínguez 2006). En él se valora la complejidad del acto de escritura, la importancia de la motivación, la práctica oral previa, así como la consideración del proceso y su carácter recursivo

La aplicación de este modelo ha sido divulgada en los materiales elaborados para la preparación de los maestros primarios del segundo ciclo en el proceso de formación inicial y es asumido en la presente investigación.

1.3. La superación permanente de los maestros del segundo ciclo de la educación primaria

La problemática de la formación docente es un elemento clave dentro del proyecto educativo de un país, ya que son los maestros y las instituciones educativas quienes tienen la alta responsabilidad en la formación de las generaciones encargadas de llevar hacia adelante el desarrollo social. Esta constituye una problemática internacional, así lo refleja estudios recientes sobre el tema “...es preciso que los responsables de la formulación de las políticas logren que mejore la formación de los docentes” (UNESCO, 2015, p. 47).

En la actualidad los sistemas educativos de los diferentes países del orbe, de manera particular los de América latina y el Caribe, entre ellos Cuba, expresan un continuo proceso de modificación en busca de mecanismos que permitan una atención continua y permanente que permitan la actualización y

perfeccionamiento de los conocimientos de los maestros. Se aboga, cada vez más, por su participación directa en la formulación de los diagnósticos y en la construcción paulatina de las transformaciones.

En Iberoamérica se han empleado diferentes terminologías para referirse a los estudios posteriores a la formación inicial de los profesionales de la educación, entre ellos: educación continuada, superación profesional, capacitación, superación, preparación, formación permanente, formación continua, entre otros. El más usado en Cuba para caracterizar la etapa de formación postgraduada de los docentes, ha sido el de “superación”; es este precisamente el que se asume en la presente investigación.

El término superación ha sido tratado desde diferentes aristas, autores como Añorga (1994, 1995); Morales (1995); MES (1996); Castro (2001, 2006); García (2001), Valiente (2003), Berges (2003), Del Llano y Arencibia (2004); Castillo (2004); Deler (2006); Cánovas (2007); Hernández (2009), han hecho sus aportaciones en este sentido. El análisis de sus definiciones permite enfatizar en las cualidades que le son inherentes, en tal sentido se revelan los siguientes elementos:

- Es un proceso continuo y sistemático que permite transformar el modo de actuación del maestro.
- Está estrechamente vinculada a los avances científicos y técnicos, que influyen en el sistema de conocimientos y en la manera de acceder a ellos, por tanto en la forma de concebir del proceso docente- educativo y el modo de actuación de los maestros.
- Debe constituir una respuesta a los retos y exigencias actuales del proceso docente educativo.
- Debe estar dirigida a la actualización y perfeccionamiento continuo de los conocimientos y habilidades pedagógicas profesionales para el logro de un mejor desempeño profesional.
- Debe propiciar la interacción docente para modificar la realidad educativa, a partir de la experiencia profesional y la propuesta de soluciones a los problemas más apremiantes del proceso docente educativo, ajustado al contexto.

Por su parte El Reglamento de la Educación de Postgrado de la República de Cuba (1996) del Ministerio de Educación define la superación como:

(...) un conjunto de procesos de formación que posibilitan a los graduados universitarios la adquisición, ampliación y perfeccionamiento continuo de los conocimientos y habilidades básicas y especializadas requeridas para un mejor desempeño de sus responsabilidades y funciones laborales, así como para su desarrollo cultural integral". (MES, 1996, p. 11)

Se destaca como relevante en esta definición las posibilidades que brinda la superación para que los maestros adquieran, amplíen y perfeccionen los conocimientos y habilidades en el desarrollo de su labor educativa. De esta manera los maestros incorporan los avances que en el orden científico y metodológico se producen en la materia que enseñan.

El perfeccionamiento del MES hace modificaciones a este Reglamento, respecto a la superación profesional, plantea que debe dirigirse a *"...la formación permanente y actualización sistemática de los graduados universitarios, el perfeccionamiento del desempeño de sus actividades profesionales y académicas, así como el enriquecimiento de su acervo cultural". (MES, 2004, p. 29)*

Se acentúa de esta manera el carácter permanente del proceso de formación, la actualización del desempeño profesional y académico y el enriquecimiento de su acervo cultural. El uso del término desempeño profesional en esta definición, engloba los conocimientos y las habilidades profesionales que le son inherentes para el desarrollo de su labor.

Otro importante aspecto a considerar en la superación es el relativo a las formas de organización y la responsabilidad en la elaboración y ejecución de los programas; en el Artículo 20 de la Resolución 132/2004 del Reglamento de la Educación de Postgrado de la República se afirma:

*(...) las formas organizativas principales de la superación son el **curso**, el **entrenamiento** y el **diplomado** y como otras formas de superación la **autopreparación**, la **conferencia especializada**, el **seminario**, el **taller**, el **debate científico** y otras que complementan y posibilitan el estudio y la divulgación de los avances del conocimiento, la ciencia, la tecnología y el arte. Los programas correspondientes a la superación profesional son proyectados y ejecutados por centros de educación superior y centros especialmente autorizados para ello. (MES, 2004, p.4)*

Se asume la definición de superación y las formas organizativas del Reglamento de Educación de Postgrado de la República de Cuba, a partir de valorar su pertinencia para el cumplimiento del objetivo propuesto. Otro elemento a favor es el nivel de flexibilidad respecto al uso de las formas organizativas, siempre y cuando se promueva el estudio y la divulgación de los avances del conocimiento, la ciencia, la tecnología y el arte.

Después de puntualizar aspectos de carácter general acerca del proceso de superación, se expondrán de manera particular las características más sobresalientes sobre la formación de maestros primarios en Cuba. En el análisis se tuvo en cuenta los dos grandes períodos históricos en el desarrollo de la superación de ellos, antes y después de 1959.

En el período histórico anterior a 1959 (colonia y neocolonia), la superación de los maestros no constituía una política estatal, se reducía al autodidactismo de los propios maestros y a los esfuerzos aislados de algunas instituciones, donde se destaca la labor realizada por la Universidad de La Habana en el desarrollo de cursos, conferencias y seminarios.

Las experiencias anteriores condujeron a la creación en 1941 de la Escuela de Verano encargada de esas actividades de superación y perfeccionamiento. Las restantes universidades del país, Las Villas y Santiago de Cuba, realizaron esfuerzos similares aunque con un resultado más limitado, ya que no todos los maestros tenían posibilidades de acceder a estas actividades, algunos por limitaciones geográficas, otros por restricciones económicas.

La preparación de los maestros en la dirección de la construcción de textos no estuvo ajena a las características de este período histórico, se redujo al plano individual, mediante el autodidactismo se nutrían de métodos puramente memorísticos; y de los aportes más sobresalientes de la época. El modelo que se divulgaba era la orientación de una tarea de composición.

El período histórico de 1959 hasta la fecha (Revolución en el poder), se ha caracterizado por la promoción de una política educativa donde la formación y superación de los maestros ocupa un lugar primordial. De ahí que el Decreto Ley 2099 del 7 de julio de 1959 establece la obligatoriedad de su asistencia a todos los cursos de perfeccionamiento organizados por el Ministerio de Educación.

Según el fin de las acciones desarrolladas y los niveles de independencia en la toma de decisiones, en este períodos histórico se reconoce en Cuba, cuatro etapas que han transitado progresivamente de la centralización a la descentralización. Estas son estudiadas por (Castro, 1997, p. 13), posteriormente son retomadas por Forcade (2009):

- Antes del Triunfo Revolucionario de 1959.
- Modelo centralizado nacionalmente 1960-1969.
- Modelo de superación centralizado nacionalmente dirigido a la profesionalización 1970-1979.
- Comienzo de la descentralización, fundamentalmente en cuanto a las decisiones del contenido de la superación 1980-1989.
- Descentralización en contenido y formas en función de las necesidades 1990- actualidad.

Siguiendo los criterios de estos autores, se precisan las características y acontecimientos más importantes de cada etapa de desarrollo en la superación del maestro del segundo ciclo de la educación primaria. Se particulariza en la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje de la construcción de textos escritos.

Etapas de (1960-1969):

Etapas de centralización, destinada a garantizar la preparación mínima e imprescindible de los trabajadores de la educación para dar respuesta a la extensión de los servicios educacionales. Bajo los efectos de este modelo centralizado nacionalmente, los expertos del organismo central realizaban la

proyección y orientación de las diferentes actividades de superación. Se establecían, cada año, en los documentos principales de planificación y organización del trabajo del MINED (Castro, 1992).

La creación en 1960 del Instituto de Superación Educacional (ISE) ayudó a concretar las acciones del MINED en esta etapa. Esta institución más tarde se convirtió en Instituto de Perfeccionamiento Educacional (IPE). Sus funciones estaban dirigidas a realizar cursos, cursillos, seminarios y actividades de índole similar, destinadas a la superación y perfeccionamiento del personal docente, técnico y administrativo en ejercicio” (MINED, 1960, p. 3).

Los Institutos de Superación Educacional jugaron un papel fundamental en la titulación de los maestros de la enseñanza primaria, combinando acciones de superación sistemática desde los puestos de trabajo. Según Castro (1997), “...comienza a desarrollarse por primera vez en Cuba y América Latina un sistema de superación para docentes con carácter masivo y continuado” (Castillo, 2004, p. 16).

En el marco de estas instituciones las acciones de superación para los maestros del nivel primario se organizaban indistintamente atendiendo al grado, ciclo, nivel, asignaturas, e incluso se reconoce el desarrollo diferenciado de algunas de estas para maestros de sectores urbanos y rurales. También se organizaban jornadas científicas dirigidas a estimular el desarrollo de investigaciones.

En el 1963 inició el canal 4 de la televisión cubana que sirvió de apoyo al sistema de actividades de superación que desarrollaban los (ISE), donde se instrumentaron espacios de superación dirigidos a profundizar en aspectos seleccionados de los contenidos de los programas. Este hecho abrió una nueva posibilidad que consistió en usar los programas de televisión para influir en la preparación metodológica y cultural de los maestros.

De manera particular las acciones de preparación para la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje de la construcción de textos escritos se encaminaron a dotar a los maestros de los recursos metodológicos necesarios para trabajar la composición escolar. Los programas y materiales de estudio proponían el uso de los modelos de tarea.

Etapas de (1970-1979):

Etapas centralizadas, destinadas a la profesionalización (titulación). Desde un modelo centralizado nacionalmente las acciones se encauzan principalmente a la profesionalización, de maestros emergentes que por la explosión de matrículas escolar se incorporan a la docencia sin poseer título idóneo.

Se inician los planes de estudios dirigidos a la titulación de maestros en ejercicio mediante el empleo de las variantes encuentro, a distancia y la ayuda de activistas y profesores guías. En 1980 todos los maestros del nivel de educación primaria en ejercicio tuvieron el título idóneo para ejercer su labor

La aparición en 1979 de la Licenciatura en Educación Primaria constituyó un importante acontecimiento, que se fue masificando paulatinamente. Este hecho provocó un debilitamiento de las acciones de superación para el personal ya graduado al no contarse siempre en todas las provincias con el claustro necesario para ello. En tal sentido la provincia de Pinar del Río no constituyó la excepción.

En el caso particular de la enseñanza – aprendizaje de la construcción de textos escritos la preparación se dirigió a garantizar su tratamiento como (expresión escrita) a través de la organización de contenidos por unidades temáticas en la asignatura Español y a usar las lecturas como punto de partida para la práctica de narración, descripción, redacción de diálogos, cartas, informes y resúmenes. Se entrenaba al maestro fundamentalmente en el uso de la conversación reproductiva y en el dominio del modelo de etapas.

Etapas de (1980-1989):

Etapas con tendencia a la descentralización, en la que se produce la necesaria integración entre las instituciones para la formación permanente y las instituciones escolares. Se inicia así el proceso de descentralización en cuanto a las decisiones de en qué contenidos superar a los maestros.

Unido a lo anterior se produce una combinación entre las actividades de carácter centralizado y las organizadas en las provincias y municipios en función de atender las necesidades. También se

incrementan las actividades de superación postgraduada utilizando, incluso, la tecnología de educación a distancia.

Las actividades de carácter central estuvieron dirigidas fundamentalmente a resolver las contradicciones existentes entre el nivel de preparación de los maestros y las exigencias de los planes y programas de estudio vigentes en esta etapa. Las demás actividades de superación se decidían a nivel territorial, de este modo se hace una utilización más racional de los centros pedagógicos.

En 1980, bajo el asesoramiento y control de los (IPE) se desarrollan los llamados cursos por niveles y especialidades en provincias y territorios. Estos estaban en correspondencia con las necesidades docentes reflejadas en la evaluación profesoral, aparejado a ello se brindaba asesoría metodológica en los centros educacionales.

En 1985 se produce la primera graduación de Licenciados en Educación Primaria. Un hecho que impuso la necesidad de asumir la superación de los maestros del nivel primario por la modalidad de Educación de Postgrado. En este particular, los Institutos Superiores Pedagógicos (ISP) asumieron el rol determinante, por ser los encargados de esta labor.

En 1986 - 1987 se ofertan los primeros cursos de postgrado. Su desarrollo es responsabilidad de los (ISP) de conjunto con las Direcciones Provinciales de Educación (DPE). Aunque este hecho constituyó un significativo avance, tuvo como limitación más significativa no satisfacer todas las necesidades, ni atender las particularidades de los maestros en ejercicio.

En busca de atender de manera diferenciada las necesidades de los maestros se reestructuran los planes de superación. Se ofrece así mayor importancia a las insuficiencias reales de cada uno de ellos para así mejorar su desempeño profesional y lograr mayor idoneidad.

En el año 1988 se crea la carrera licenciatura en educación, especialidad Educación Primaria, modalidad curso regular diurno nivel de ingreso 12 grado. Se pone en vigor un nuevo plan de estudio, que elimina la preparación por áreas y promueve una preparación más integral del maestro primario.

En 1989, aumenta el nivel de precisión al introducirse la evaluación del desempeño profesional de los maestros. Esta determinación estuvo jurídicamente amparada por la Resolución Ministerial 435 de 1989. Sus pretensiones estaban encaminadas a determinar los logros y deficiencias de los maestros. Este propósito no se alcanzó al nivel esperado (Castro 2006) por falta de objetividad y precisión en los análisis de identificación de las causas de las deficiencias de los maestros. Asimismo por la escasa claridad sobre qué y cómo evaluar la compleja labor del maestro de este nivel educativo.

Este hecho continúa afectando la calidad de la superación e influye negativamente en la elaboración de los programas y acciones para la superación ya que en muchas ocasiones no responden a las necesidades de los maestros. Esta peculiaridad repercute desfavorablemente en su estado motivacional, por eso frecuentemente ignoran y manifiestan desinterés por las propuestas diseñadas.

Un papel importante en este período lo jugó la realización de programas televisivos dirigidos a la superación de los maestros, en diferentes componentes del proceso: el empleo de métodos, el trabajo con los laboratorios y el uso de medios de enseñanza. Esta alternativa contribuyó favorablemente a la elevación del nivel de preparación de los maestros del segundo ciclo.

De manera particular los programas diseñados para la formación y superación de los maestros continúan proponiendo los modelos de etapas para el tratamiento de la expresión escrita y aboga por su integración. En este sentido en el año (1989) se desarrollan acciones encaminadas a lograr el tratamiento integrado de la (expresión escrita) al resto de los componentes de la lengua.

Etapas de (1990 - 2000):

Etapas con mayor grado de descentralización. En cada provincia se elabora el sistema de superación a partir de considerar las necesidades de los maestros, las exigencias del desarrollo histórico-cultural, los objetivos generales de la educación del país y los principios generales de masividad y gratuidad.

En esta década se producen avances que permiten proyectar un sistema más ajustado a su contexto de actuación y al nivel de desarrollo alcanzado por ellos. En consideración a estos logros en el curso

escolar 1994 – 1995 surge una nueva forma de superación, para dar respuesta a los avances alcanzados con la determinación del estado de su desempeño y a la creciente cifra de maestros.

Estos cursos podían ser asumidos desde el puesto de trabajo a tiempo parcial o a tiempo completo. La modalidad a tiempo completo oficializó la posibilidad de que los maestros fueran liberados de sus funciones docentes durante un curso escolar, sin afectaciones en su salario, siempre que existieran las posibilidades de cobertura laboral.

Esta nueva variante impulsó el desarrollo científico docente. Los maestros del segundo ciclo de la provincia de Pinar del Río fueron beneficiados al contarse con una amplia cobertura laboral. Así se proveyó una mayor participación de estos en las diferentes opciones.

En la elaboración de los cursos se tuvo en cuenta los logros y las deficiencias declaradas en las evaluaciones y el nivel profesional alcanzado por estos. Los tipos de curso propuestos fueron: de complementación o recalificación, de actualización, sabático, y diplomados. Los dos últimos solo para licenciados con resultados satisfactorios en su desempeño.

El hecho de desarrollar estos cursos en el contexto de las instituciones formadoras impidió aprovechar suficientemente las potencialidades del contexto laboral para la implementación práctica de la teoría recibida. Por tal motivo la atención a los problemas específicos y el seguimiento al desarrollo de su desempeño profesional no fueron sistemáticos. A lo antes expuesto se suma la no correspondencia entre la asignación de los cursos y las necesidades reales de los maestros.

En esta década se establece el uso de la autosuperación dirigida que consistía en llevar al plan individual de los maestros la bibliografía a estudiar para el completamiento y la ampliación de su preparación, así como la forma de constatar su cumplimiento. Es válido destacar que su utilización tuvo como debilidad principal el diseño de las acciones ya que en muchas ocasiones no respondían a las potencialidades y debilidades de estos, en tanto no contribuían a erradicar las deficiencias y sus causas.

En 1996 se asumen como funciones profesionales pedagógicas la docente - metodológica, la orientadora y la investigativa a su vez fueron legalizadas en el modelo del profesional de la educación. Sobre la base de estas se establecieron los planes de estudio de las carreras pedagógicas y la elaboración de acciones y los programas para la superación. Su determinación permitió ganar precisión en este sentido.

En 1998 se rediseña el plan de estudio en función de las necesidades sociales objetivas. Es por ello que los maestros en formación de la carrera Licenciatura en Educación Primaria asumen la labor educativa sin culminar su preparación. Así se desempeñan como maestros en los grados segundo, tercero y cuarto del primer ciclo de este nivel educativo. Esto influyó desfavorablemente en la preparación teórica de los maestros en formación, al no poder destinar el tiempo necesario.

Como parte de la formación y superación se instrumenta la asignatura "Metodología de la enseñanza de la Lengua Española" con la finalidad de actualizar, completar o perfeccionar los conocimientos para impartir la asignatura Lengua Española. En ellos se aboga por la incorporación de un enfoque globalizador que permita integrar los diferentes componentes de la asignatura de manera particular la expresión oral y escrita. La falta de conocimiento y experiencia en este sentido, limitó la concreción de este fin. Se continúan proponiendo los modelos de tareas para la enseñanza de la escritura.

Etapas 2001 hasta la actualidad.

Etapas totalmente descentralizadas. En cada provincia se elabora el sistema de superación. Se confecciona teniendo en cuenta las necesidades particulares y los objetivos generales de la educación del país. Se ofrece mayor atención a la formación académica de posgrado.

En el año 2000 se inicia un plan de formación emergente y acelerada de maestros primarios, a partir de las necesidades sociales vigentes, en el que se prioriza la atención a Ciudad de la Habana y Matanzas. Esta experiencia se extendió posteriormente a otras provincias del país.

En el propio año se ajusta el plan de estudio C de la Licenciatura en Educación Primaria para el curso regular diurno de nivel medio superior. El cambio producido tuvo como propósito garantizar mayor integración y mayor rigor científico en las disciplinas.

En el curso escolar 2002- 2003, en la provincia de Pinar del Río se habilitaron 289 estudiantes como maestros primarios. El propósito de esta formación estuvo dirigido a aumentar la cifra de graduados en función de satisfacer la demanda de 20 educandos por aula, así como la atención a la diversidad desde un enfoque personalizado y contextualizado y el empleo de la tecnología educativa.

En el 2005 – 2006 se da apertura a la Maestría en Ciencias de la Educación de amplio acceso, en la que tiene lugar la Mención Educación Primaria. Este hecho propició la formación científica de los maestros del segundo ciclo. Sin embargo limitó el empleo de otras formas de superación al tenerse que invertir gran cantidad de recursos humanos, materiales y tiempo para atender los maestros incorporados a esta modalidad.

En ella se propone el enfoque cognitivo comunicativo y sociocultural como un nuevos enfoque para la enseñanza – aprendizaje de la Lengua Española en sentido general y en particular para la enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos. A pesar de ellos el tratamiento de este enfoque en función de construcción de textos escritos, estuvo sujeto a la decisión de los facilitadores y a la voluntad de los maestrantes.

En sentido general este es el componente menos atendido, asimismo el menos tratado en las investigaciones llevadas a cabo por los maestrantes. La participación directa del autor en este proceso (asesor- evaluador) permitió corroborar que entre las debilidades más difundida estuvo la falta de correspondencia entre los sustentos didácticos y lingüísticos y las propuestas presentadas, así como las interrelaciones entre los componentes de los sistemas propuestos.

La Resolución Ministerial No. 151/2010, establece la reapertura de las escuelas pedagógicas. Los estudiantes egresados de estos centros reciben el título de Maestro Primario graduados de nivel medio

superior. Su continuación de estudios se garantiza en el nivel superior en la Licenciatura en Educación, en la especialidad Educación Primaria, mediante la modalidad semipresencial.

La reaparición de estos centros formadores aumenta la diversidad de maestros en cuanto al tipo de formación. Se incorpora una cifra significativa de maestros no licenciados al contexto escolar primario, propiciando mayor heterogeneidad en el proceso de formación permanente.

En el curso escolar (2012 – 2013) se desarrolla en la provincia de Pinar del Río el curso de Post-Grado I “Didáctica de la Lengua Española”; con derecho de participación de todos los maestros con evaluaciones satisfactorias. Este tuvo como principal limitación no atender los problemas que presentan los maestros para construir textos escritos, ni priorizar acciones destinadas a la aplicación práctica de la teoría recibida a la actividad de dirección al contexto escolar donde laboran los maestros.

Conclusiones parciales del capítulo.

Todo lo apuntado en el capítulo lleva a considerar que:

El estudio histórico lógico permitió determinar las características y tendencias de la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje de la construcción de textos escritos, a través de las etapas estudiadas.

Los postulados del enfoque histórico-cultural de Vigostky, la enseñanza desarrolladora y el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural, constituyen los fundamentos de la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje de la construcción de textos escritos.

Los cursos de actualización y perfeccionamiento que han recibido los maestros del segundo ciclo para sumir la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje de la construcción de textos escritos son aún insuficientes, en tanto continúa siendo una prioridad la búsqueda de alternativas que permitan preparar suficientemente a estos profesionales.

CAPÍTULO 2



DIAGNÓSTICO DEL ESTADO ACTUAL DE LA DIRECCIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA - APRENDIZAJE DE LA CONSTRUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS EN EL SEGUNDO CICLO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA EN EL MUNICIPIO PINAR DEL RÍO

En el presente capítulo se tratan los elementos de orden metodológico que posibilitaron la caracterización del estado actual de la dirección del proceso de enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos en el segundo ciclo de la educación primaria en el municipio Pinar del Río. También se exponen los resultados obtenidos con la aplicación de los diferentes métodos, su análisis, formulación y las principales conclusiones que de él se derivan.

2.1 Parametrización de la variable objeto de estudio

A partir del estudio y sistematización teórica realizada se define la variable en estudio: la dirección del proceso de enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos como el proceso creativo, recursivo y personalizado en el que el maestro articula coherentemente mediante su accionar metodológico las vivencias, intereses, motivaciones y el universo del saber de los educandos para garantizar el tránsito certero de estos por las etapas y subprocesos de la construcción de textos escritos.(Martínez: 2017)

Se procede entonces a operacionalizar la variable en estudio en dimensiones e indicadores Se puede (anexo 1).

Dimensión 1 Teórica

Está conformada por el sistema categorial del proceso de enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos. Este constituye el marco conceptual.

- 1.1. Conocimiento de la diversidad textual
- 1.2. Dominio de las dimensiones semántica, sintáctica y pragmática del texto
- 1.3. Conocimiento sobre la construcción de textos escritos
- 1.4. Dominio de recursos didácticos y metodológicos para su enseñanza

Dimensión 2 Metodológica

Se dirige a la aplicación de la metodología en la dirección del proceso de enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos. Se contextualiza en el segundo ciclo de la educación primaria y tiene en cuenta las etapas y subprocesos.

- 2.1. Atención a los subprocesos cognitivos del educando en la construcción de textos escritos desde el cumplimiento de las etapas de escritura
- 2.2. Relación de la comprensión, el análisis y la construcción de textos
- 2.3. Atención a la gradación de la construcción de textos y su diversidad
- 2.4. Atención al papel protagónico de los educandos y las diferencias individuales

Dimensión 3 Actitudinal

Se refiere a la disposición del maestro para interpretar el texto escrito y su dirección como un proceso recursivo. Se produce el tránsito de lo interpsicológico a lo intrapsicológico

- 3.1. Concientización sobre la importancia de la escritura
- 3.2. Estimulación hacia el aprendizaje de la escritura
- 3.3. Periodicidad en las actividades de construcción de textos escritos

2.2 Caracterización de la población y la muestra

La población asumida está conformada por 190 maestros del segundo ciclo de la educación primaria del municipio Pinar del Río de la propia provincia; de ellos 153 son licenciados en Educación Primaria para un 80,5%, cursando la licenciatura 32, que representan 16,8%, egresados del curso de nivel medio básico 13 para un 6,8% y próximos a la jubilación que no estudian por edad avanzada 5 para un 2,6 %.

Del total de esta población 67 son máster en Ciencias de la Educación, para un 35,2%.

Según los años de experiencia en la profesión se determinaron las siguientes características:

Con menos de 2 años de experiencia: 20 maestros, el 10,5 %

- Entre 2 y 5 años de experiencia (incluyendo ambos): 26 maestros, el 13,6 %.

- Entre 6 y 15 años de experiencia: 56 maestros, el 29,4 %.
- Con más de 15 años de experiencia: 88 maestros, el 46,3 %.

El promedio de edad de los maestros es de 41 años y la media está sobre los 18.

La evaluación profesoral del curso 2013-2014 expresada en categorías se comportó de la siguiente manera: 47 maestros evaluados de muy bien (MB), el 24,7 %; 143 de bien (B), el 75, 2 % y ninguno evaluado de regular (R) y mal (M).

De los 190 maestros 105 son del sector urbano para un 55,2% y 85 del rural para un 44,7 %.

Para la selección de la muestra se utilizó el muestreo aleatorio por conglomerados. Para ello se tomó, de manera aleatoria, las tres escuelas de cada sector (urbano y rural); resultaron seleccionados 32 maestros del sector urbano y 28 del rural, para un total de 60; el 32 % de la población.

La selección de directivos y educandos es intencional a conveniencia del investigador por estar vinculados a la labor de dirección de los maestros seleccionados como muestra.

2.3 Análisis de los resultados

Precisadas las dimensiones e indicadores de la variable principal se procede a determinar los métodos, técnicas e instrumentos para evaluar su estado actual. Fueron seleccionados: la revisión documental, la observación, la entrevista, la encuesta y la prueba pedagógica a educandos. En el (anexo 2) puede observarse la relación de los instrumentos con los indicadores.

Para la aplicación de los instrumentos el investigador se apoyó en la colaboración de la metodóloga del segundo ciclo que atiende la asignatura Lengua Española y el metodólogo del sector rural. Se elaboró un programa de entrenamiento (anexo 3) que contiene los elementos necesarios para su preparación previa. De este modo se unificaron criterios respecto a cómo ejecutar las acciones de diagnóstico y se llegó a consenso respecto al procedimiento a seguir para el análisis y procesamiento de la información así como sobre la fecha y la hora

➤ **Resultados de la encuesta aplicada a los maestros de la muestra.**

La encuesta se aplicó a los (60) maestros de la muestra con el objetivo de constatar el dominio teórico que poseen para la dirección del proceso de enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos. Para su desarrollo se utilizó la guía que aparece en el (anexo 4)

La 1era, 2da y 3ra preguntas estaban destinadas a buscar información sobre el nivel alcanzado, tipo de formación y estudios realizados por los maestros, así como las vías empleadas para su preparación en la dirección de la construcción de textos escritos. La información ofrecida permitió corroborar las características generales de la muestra objeto de investigación.

La 4ta pregunta responde a la dimensión teórica y permitió corroborar que el 44, 4 % de los maestros (40) refieren el nombre de los tres componentes funcionales de la enseñanza de la lengua; el 33,3% (30) hace alusión a las dimensiones del texto; el 52,2 % (47) hacen mención a todos los tipos de textos que construyen los educandos del segundo ciclo del nivel primarios y el 47,7 %(43) aportan todos los elementos de la definición de contexto. Esto permite plantear que existen insuficiencias en el dominio de los planos de la lengua y de la diversidad textual.

La 5ta pregunta responde a la dimensión teórica, mediante ella se pudo conocer el enfoque metodológico que usan los maestros en sus clases. Se registraron los siguientes resultados: enfoque comunicativo el 8,8 % (8); enfoque cognitivo comunicativo y sociocultural el 44,4 (40), pluralidad de enfoques el 35,5 % (32), otros enfoques que promuevan el protagonismo de los educandos (0).

Mediante el inciso (a) de la pregunta (5) se pudo determinar el conocimiento que poseen los maestros sobre el enfoque metodológico que refieren usar. Llama la atención que aunque todos hacen alusión al uso de uno de ellos, solo el 13,3 % (12) ofrecen argumentos convincentes para fundamentar la selección, el 42,0 % (38) ofrecen razones pero no todas son convincentes y el 44% (40) no plantean nada al respecto.

Puede inferirse que aunque el tema del uso de enfoque en la enseñanza de la lengua ha sido tratado, todavía el nivel de comprensión que los maestros tienen de ellos es insuficiente. Esto limita la posibilidad de concebir el proceso de enseñanza - aprendizaje considerando los fundamentos teóricos de alguno de ellos, en tanto un débil vínculo de la comprensión teórica y práctica en este sentido.

La 6ta pregunta inciso (a) se refiere a la dimensión teórica, con ella se determinó que el 64,4 % (58) dominan los nombres de los subprocesos por los que transitan los educandos en la construcción de textos escritos, mientras que el 35,5 % (32) presenta algún tipo de deficiencias ya que dejan de mencionar alguno, no refiere ninguno o en su lugar mencionan las etapas metodológicas. Debe señalarse que los nombres que mayormente emplean son los de preescritura, escritura y reescritura.

El inciso (b) de esta pregunta también se refiere a la dimensión teórica y permitió conocer que el 45,5 % 41 de los maestros argumenta convincentemente algunas de las acciones que los educandos realizan en los subprocesos, asimismo el 51,1 % (46) mezclan acciones de una etapa con otra, mientras que el 14, 4% (13) no hace alusión a las acciones.

La 7ma pregunta responde a la dimensión teórica, destinada a conocer el dominio que los maestros poseen acerca de las etapas metodológicas de la construcción de textos escritos. De su análisis resultó que el 70,0 % (63) les falta claridad sobre la función de cada etapa y del papel que le corresponde desempeñar en ella, mientras que el 30,0 % demuestra tener el conocimiento apropiado.

La (8va) pregunta responde a la dimensión teórica, mediante ella se comprobó la percepción que los maestros tienen acerca del carácter de proceso de la construcción de textos escritos. Su análisis permitió conocer que el 100 % reconoce que es un proceso, pero solo el 25,5 % de ellos (23) fundamentan adecuadamente, el 52,2 % (47) ofrece pocos argumentos y el 22,2 % (20) no justifica sus criterios o lo hace de manera inadecuada.

Tabla 1. Resultados cuantitativos de la entrevista a los maestros del segundo ciclo.

Entrevista a Maestros		Categorías							
Indicadores		A		PA		NA		PA+NA	
		c	%	c	%	c	%	c	%
1.1.	Conocimiento de la diversidad textual	19	31,6	37	61,6	4	6,6	41	68,3
1.2.	Dominio de las dimensiones semántica, sintáctica y pragmática de texto	23	38,3	31	51,6	6	10,0	47	61,6
1.3.	Conocimiento sobre la enseñanza de la construcción de textos	14	23,3	38	63,3	8	13,3	46	76,7
1.4.	Dominio de recursos didácticos y metodológicos	12	20,0	39	65,0	9	15,0	48	80,0
Totales		17	28,3	36	60,0	7	11,6	46	76,7

Análisis de los resultados:

Los resultados obtenidos en cada uno de los indicadores de esta dimensión demuestran que los maestros del segundo ciclo tienen deficiencias en el conocimiento teórico para dirigir el proceso de enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos. En sentido general se pudo corroborar que el 76,7 % (46) de ellos poseen un conocimiento poco adecuado o no adecuado y que solo el 28,3 % (17), demuestran un conocimiento adecuado, en tanto estas insuficiencias inciden en la calidad del aprendizaje de los educandos del segundo ciclo.

La sumatoria de las categorías poco adecuado (PA) y no adecuado (NA); permite apreciar que no existen diferencias muy significativas en los resultados de cada indicador. El grado de dificultad responde al siguiente orden: dominio de recursos didácticos y metodológicos 80,0% (48); dominio de las dimensiones semántica, sintáctica y pragmática de texto 61,6 % (47); conocimiento sobre la enseñanza

de la construcción de textos 76,6 % (46) y conocimiento de la diversidad textual 68,3 % (41). El dominio de los recursos didácticos y metodológicos es el de mayor incidencia.

– **Revisión de los planes de clases de la asignatura Lengua Española**

Se realizó a los planes de clase de los 60 maestros de la muestra con el fin de constatar el tratamiento que ofrecen a la construcción de textos escritos en la asignatura Lengua Española. Se emplearon los indicadores correspondientes a la dimensión metodológica y actitudinal.

Los resultados cuantitativos derivados del análisis se muestran en la siguiente tabla siguiente:

Tabla 2. Resultados cuantitativos de la revisión de los planes de clases de Lengua Española.

No	Indicadores	Categorías					
		A		PA		NA	
2.1	Atención a los subprocesos cognitivos del educando en la construcción de textos escritos desde el cumplimiento de las etapas de escritura	7	11,7	34	56,6	19	31,7
2.2	Relación de la comprensión, el análisis y la construcción de textos	6	10,0	36	60,0	18	30,0
2.3	Atención a la gradación de la construcción de textos y su diversidad	3	5,0	38	63,3	19	31,7
2.4	Atención al papel protagónico de los educandos y a las diferencias individuales	2	3,4	37	61,6	21	35,0
	Totales Dimensión 2	5	8,3	36	60,0	19	31,7
3.1	Concientización sobre la importancia de la escritura	17	28,3	36	60,0	7	11,7
3.2	Estimulación hacia el aprendizaje de la escritura	16	26,7	37	61,6	7	11,7

3.3	Periodicidad y extensión del tratamiento de la construcción de textos escritos	12	20,0	39	65,0	9	15,0
	Totales Dimensión 3	15	25,1	37	61,6	8	13,3

Análisis cualitativo de los resultados de la revisión de los planes de clases de la asignatura

Lengua Española:

En sentido general este instrumento permitió corroborar que el 83,3 % (50) de los maestros muestreados poseen dificultades metodológicas y actitudinales en la dirección del proceso de enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos. Se manifiestan con mayor grado de dificultad los problemas metodológicos ya que el 91,6 % (55) se ubican en las categoría de poco adecuado (PA) y no adecuados (NA), mientras que el 83,3 % (50) presentan problemas actitudinales.

El análisis individual de cada indicador de la dimensión metodológica permitió determinar que el nivel de preparación teórico- metodológico que poseen los maestros les impide planificar clases que atiendan el papel protagónico de los educandos, sus intereses y necesidades ya que el 96,6 %(55) lo hace sin la calidad requerida. Asimismo manifiestan limitaciones en la concepción del sistema de tareas para ofrecer tratamiento gradual a la diversidad de textos escritos exigidas en el segundo ciclo de la educación primaria, en este sentido el 95,5% (58) presentan dificultades.

Se constató también que en las clases y sistemas de clases planificados no se establece la relación necesaria entre la comprensión, el análisis y la construcción de textos, el 90,0% (54) de los maestros presentan dificultades para hacerlo. Los elementos anteriores influyen desfavorablemente en la atención de los subprocesos cognitivos del educando en la construcción de textos escritos, el 83,3% (53) desatiende aspectos importantes de cada subproceso, principalmente de la planificación y la autorrevisión.

Los indicadores de la dimensión actitudinal también muestran un alto grado de incidencia aunque en menor cuantía que los de la dimensión metodológica. Su análisis individual permitió corroborar que los maestros manifiestan desinterés por la enseñanza de este proceso ya que el 80,0 % (45) no lo atienden con la periodicidad y extensión que requiere, de igual modo el 73,3% (44) no concibe la estimulación hacia el aprendizaje de la escritura; en sentido general el 73,3% de ellos muestra poca concientización sobre la importancia de la escritura.

➤ Resultados de la observación a clases de Lengua Española

Se aplicó a los 60 maestros de la muestra con la colaboración de los metodólogos que atiende la asignatura Lengua Española. Se observó una clase a cada maestro para determinar el dominio teórico y metodológico que demuestran en la dirección de este proceso (ejecución) así como la actitud asumida durante su desarrollo. Para apoyar la observación se utilizaron los indicadores de las dimensiones 1,2 y 3, Teórica, Metodológicas y Actitudinal

Los resultados cuantitativos pueden observarse en la tabla siguiente:

Tabla 3. Resultados cuantitativos de la observación a clases de Lengua Española

No	Indicadores	Categorías					
		A		PA		NA	
1.1	Conocimiento de la diversidad textual	17	28,3	38	63,3	5	8,4
1.2	Dominio de las dimensiones semántica, sintáctica y pragmática de texto	13	21,6	42	70,0	5	8,4
1.3	Conocimiento sobre la construcción de textos escritos	16	26,6	38	63,3	6	10,1
1.4	Dominio de recursos didácticos y metodológicos	14	23,3	38	63,3	8	13,4
	Total Dimensión 1	15	25,0	39	65,0	6	10,0
2.1	Atención a los subprocesos cognitivos del educando en la construcción de textos escritos desde el cumplimiento de las etapas de escritura	8	13,3	40	66,6	12	20,1

2.2	Relación de la comprensión, el análisis y la construcción de textos	7	11,7	43	71,7	10	16,6
2.3	Atención a la gradación de la construcción de textos y su diversidad	5	8,3	39	65,0	16	26,7
2.4	Atención al papel protagónico de los educandos y a las diferencias individuales	6	10,0	42	70,0	12	20,0
	Totales Dimensión 2	7	11,6	41	68,4	12	20,0
3.1	Concientización sobre la importancia de la escritura	18	30,0	35	58,3	7	11,6
3.2	Estimulación hacia el aprendizaje de la escritura	16	26,6	36	60,1	8	13,3
3.3	Periodicidad y extensión del tratamiento de la construcción de textos	10	16,6	35	58,3	15	25,1
	Totales Dimensión 3	15	25,1	35	58,3	10	16,6

Análisis cualitativo de los resultados de la observación a clases de lengua Española.

En sentido general este instrumento permitió constatar que el 100 % (60) de los maestros de la muestra presentan insuficiencias en las tres dimensiones. La metodológica es la de mayor concurrencia con un 88,3% (53) de los muestreados ubicados en las categorías de poco adecuado (PA) y no adecuado (NA), mientras que la teórica y la actitudinal tienen igual comportamiento 75,0 % (459). Estas dos últimas inferiores a la primera en 13, 3 unidades porcentuales.

El análisis individual de los indicadores permitió identificar el dominio de las dimensiones semántica, sintáctica y pragmática del texto como el elemento más afectado pues el 78,3 % (47) de los maestros no hacen referencia completa de ellos. Seguidamente se manifiestan las limitaciones en el dominio de los recursos didácticos y metodológicos, el 76,6 % (46) posee un conocimiento inadecuado (IA) o poco adecuado (PA) de las etapas metodológicas y de los subprocesos de la construcción de textos escritos.

En menor cuantía se presentan las dificultades sobre la comprensión de la construcción de textos escritos como proceso, el 73,3 % (44) ofrecen argumentos de poca relevancia o no ofrecen ninguno.

Asimismo el 71,1 % (43) muestran desconocimiento de la diversidad textual que se trabaja en el segundo ciclo de la educación primaria

Los indicadores de la dimensión metodológica presentan los por cientos más elevados en cuanto a deficiencias. Su análisis permitió determinar que los maestros no logran aplicar en la práctica los conocimientos que poseen para ordenar gradualmente la construcción de textos escritos y su diversidad, ya que el 91,6 % (55) trabaja con un tipo de textos para el que los educandos no se han preparado previamente. Este hecho repercute desfavorablemente en la atención al papel protagónico y las diferencias individuales, de ahí que el 90,0 % (54) lo realice de modo inadecuado (IA) o poco adecuado (PA).

También se corroboraron las limitaciones que poseen los maestros para usar la comprensión y el análisis a favor de la construcción del texto escrito; el 88,3% (53) correlacionan estos componentes de manera inadecuada (IA) o poco adecuada (PA). De igual modo se desatienden los procesos cognitivos del educando en la construcción de textos escritos principalmente los vinculados a la planeación y revisión y a las dimensiones semántica y pragmática; el 86,3 % (46) inciden en ello.

Los problemas manifestados en los indicadores de la dimensión metodológica permiten situarla como la más afectada. Esto confirma que la preparación práctica de los maestros para dirigir el proceso de enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos necesita ser mejorada. Asimismo que el desconocimiento teórico que poseen los maestros incide desfavorablemente en la dirección.

Aunque los indicadores de la dimensión actitudinal resultaron ser los de menor grado de dificultad es significativo también el alto por ciento de maestros 75,9 % (45) ubicados en las categorías de poco adecuado (PA) y no adecuado (NA). Los resultados del análisis individual de sus indicadores demuestran que debe trabajarse en función de contribuir a mejorar la actitud de estos

Se pudo comprobar que el 83,3 % (50), desaprovechan los conocimientos adquiridos por los educandos en otras asignaturas y actividades complementarias para propiciar la construcción de textos escritos ni

extienden lo aprendido sobre este componente al trabajo en ellas. Asimismo el 73,3 % (44) denotan poco interés por la enseñanza de la escritura ya que ni resaltan su importancia ni hacen comentarios que denoten respeto y admiración por lengua escrita.

En sentido general el 70,0% (42), denotan poca concientización de la necesidad de trabajar con este componente. Se infiere que los problemas que en el orden teórico y metodológico presentan los maestros inciden en su estado motivacional respecto a su enseñanza – aprendizaje. De ahí la urgencia de usar vías para la estimulación de los maestros hacia el desarrollo de una práctica pedagógica que otorgue a este componente de la lengua el lugar que le corresponde y de contribuir a la erradicación de las causas que le dan origen

➤ **Revisión de libretas de los educandos (asignatura Lengua Española)**

Se revisaron las libretas de lengua española de los 400 educandos de la muestra. El objetivo fue valorar el tratamiento ofrecido a la construcción de textos escritos en el segundo ciclo de la escuela primaria. Se seleccionaron 6 libretas por cada maestro de quinto grado y 5 por cada maestro de sexto grado. Para considerar que el maestro cumple con lo indicado se tuvo en cuenta que el elemento observado se reflejara de manera negativa en 4 de las libretas de sus educandos. Para la revisión se emplearon los indicadores de las dimensiones 2 y 3: Metodológica y Actitudinal.

Análisis de los resultados:

El 83,3 % (50) de los maestros de la muestra priorizan el tratamiento a la construcción de textos escritos.

El 70% (42) no brinda tratamiento a todas las tipologías textuales que deben trabajarse en el segundo ciclo de la educación primaria.

El 65% (39) continúa empleando la orientación de la construcción de textos escritos, mediante una orden. Las situaciones comunicativas que emplean carecen de los elementos necesarios y no están en correspondencia con las preferencias de los educandos.

El 86,6% (53) no estimulan la escritura sobre temas variados, atractivos e interesantes para los educandos. Esto se evidencia en la repetición de temas y tipos de textos. Se trabajan preferentemente los textos narrativos y argumentativos con contenido histórico.

El 71,6% (43) de los muestreados no logran que los educandos perfeccionen el texto escrito a una versión de mayor calidad (versión final). En las libretas revisadas se detectan errores como pertinencia de las ideas, ajuste al tema y al tipo de receptor, que no han sido corregidos, a pesar de que el texto fue revisado por el maestro. Además no aparecen evidencias de la planificación del texto construido.

El 68,3% (41) de los maestros hace una revisión no exhaustiva de los textos escritos. Cuando lo hace centran su atención, principalmente, en aspectos de coherencia local y de ortografía.

El 75,0% (45) de los maestros omite la propuesta de ejercicios para tratar los errores individuales y grupales. La forma más usual para enseñar a revisar los trabajos es la colectiva y no se emplea con la frecuencia que se necesita. Tampoco se dedican clases a atender un aspecto determinado, aunque el muestreo realizado indica que urge hacerlo.

El 85% (51) desaprovecha la oportunidad que ofrece la revisión de los trabajos escritos para incentivar el deseo de escribir. Existe la tendencia generalizada de hacer señalamiento de los errores para que sean corregidos por los educandos y después no se les ofrece el seguimiento oportuno.

➤ **Resultados de la prueba pedagógica**

Se aplicó al 30 % (400) de los educandos atendidos por los maestros de la muestra. El propósito fue determinar los niveles de correspondencia que existen entre las deficiencias detectadas en la dirección del proceso de enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos y los resultados en el aprendizaje.

Para evaluar el nivel de desarrollo alcanzado por los educandos se elaboró la prueba pedagógica que aparece en el (Anexo 5). Se establecieron categorías similares a las que se utilizan para evaluar a los educandos de los grados del segundo ciclo: excelente (E), bien (B), regular (R) y mal (M).

Resultados cuantitativos de la prueba pedagógica aplicada a los educandos

El análisis permitió corroborar que los educandos presentan insuficiencias en la construcción de textos escritos, en las calificaciones prima la categoría de regular (R) y mal (M) y ninguno logró obtener calificación de E. Los resultados cuantitativos pueden observarse en el (anexo 6). Se determinaron las siguientes limitaciones:

- Decodificación de la situación de comunicación; no se tienen en cuenta todos los elementos que la componen.
- Planificación del texto: inadecuada selección y organización de la información.
- Elaboración de borradores: poca variedad y relación inadecuada entre los nexos lógicos que lo componen, selección inadecuada de ideas claves.
- En el sub-proceso de autocorrección, durante la textualización, dirigen su atención solo a aspectos relacionados con la coherencia local y la ortografía y muy poco a la adecuación y la coherencia.
- La coherencia: la insuficiencia en la calidad de las ideas, desajuste en la situación de comunicación e inadecuada estructuración de los párrafos.
- La cohesión: repeticiones innecesarias de vocablos (poco uso de la sinonimia) y el mal uso de conectores lingüísticos: conjunciones, preposiciones y puntuación.

➤ Revisión de los planes de clases de las asignaturas Historia de Cuba y Ciencias naturales.

Se realizaron los planes de clase de los 60 maestros de la muestra con el fin de constatar el tratamiento que ofrecen a la construcción de textos escritos en las demás asignaturas (Historia de Cuba y Ciencias Naturales). Para el análisis se utilizó la guía que aparece en el (anexo 7).

Análisis de los resultados

El análisis permitió determinar los siguientes elementos como más significativos:

- El tratamiento que se ofrece a la construcción de textos escritos es incidental, de manera ocasional.
- No existe un diseño intencionalmente concebido que muestre coherencia entre el trabajo que realiza la asignatura Lengua Española con este componente y el que se hace en las demás asignaturas.
- Pobre orientación de actividades prácticas que beneficien y estimulen el aprendizaje de este componente.

➤ **Revisión de libretas de los educandos (asignatura Historia de Cuba y Ciencias Naturales)**

Se revisaron las libretas de los mismos educandos con el objetivo de constatar cómo se ofrece tratamiento a la construcción de textos escritos. Para desarrollar este trabajo se empleó la guía que aparece en el (anexo 8).

El 100 % de los maestros orientan actividades en las que los educandos tengan que emplear la escritura, predominan las respuestas a preguntas, que generalmente se dejan como tareas para la casa. En ninguna de las libretas revisadas se aprecia continuidad intencionada al trabajo iniciado en la asignatura Lengua Española.

El 63,3 % (38) desaprovechan las posibilidades que brindan estas asignaturas para la orientación de trabajos y tareas extraclases donde tengan que emplear la escritura. Cuando lo hacen faltan niveles de orientación sobre cómo hacerlo.

El 75,0 % (45) presta poca atención a los escritos que los educandos hacen en estas asignaturas, en tanto desaprovechan esta posibilidad para perfeccionar las deficiencias que presentan. De ahí el pobre uso y reconocimiento de la construcción de textos escritos como herramienta de aprendizaje.

El 78,3 % (47) maestros, orientan poco la realización de esquemas y resúmenes escritos. Esto limita la posibilidad de poner en práctica lo aprendido en la asignatura Lengua Española y de desarrollar habilidades para la escritura de textos.

➤ **Observación a clases de las asignaturas Historia de Cuba y Ciencias naturales.**

Se observaron 60 clases en las asignaturas de Historia de Cuba y Ciencias Naturales, para constatar si se brinda atención a la construcción de textos escritos y cómo se hace. Para ello se empleó la guía de observación que aparece en el (anexo 9)

En sentido general se pudo constatar que el tratamiento que se ofrece a la construcción de textos escritos es pobre. Asimismo se presta poca atención a los requerimientos procedimentales sobre la toma de notas, resúmenes, esquemas y respuestas escritas a preguntas.

De igual manera la orientación de tareas destinadas a construir textos escritos: consignas, preguntas que demandan la escritura de algún tipo de texto, trabajos extraclases, informes escritos no cuentan con las orientaciones necesarias. La revisión de los textos escritos desarrollados en el contexto de estas asignaturas centra la atención en el contenido.

Por otro lado el uso que se hace de preguntas abiertas que demanden explicaciones, argumentaciones, valoraciones y ejemplificación es limitado. Esto influye desfavorablemente en el desarrollo de las habilidades de los educandos para construir textos escritos.

Encuesta de autoevaluación aplicada a los maestros:

Se aplicó a los (60) maestros de la muestra con el objetivo de constatar si conocen el nivel de preparación teórico y metodológico que poseen para la dirección del proceso de enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos y de su actitud hacia ella. Su aplicación se apoyó en la guía que aparece en el (anexo 10).

Los resultados del procesamiento de este instrumento se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 4. Resultados cualitativos de la encuesta de autoevaluación aplicada a los maestros

No	Indicadores	Categorías		
		A	PA	NA

	Sobre el dominio teórico que posees						
1.1	El conocimiento que poseo sobre los textos que se enseñan en la escuela primaria es...	23	38,3	36	60,1	1	1,6
1.2	El dominio que poseo de las dimensiones semántica, sintáctica y pragmática del texto es...	21	35,0	37	61,6	2	3,4
1.3	El conocimiento que poseo sobre la construcción de textos escritos es...	18	30,0	39	65,0	3	5,0
1.4	El dominio que poseo de los recursos didácticos y metodológicos que poseo es...	19	31,7	37	61,6	4	6,7
	Totales	20	33,3	37	61,6	3	5,1
	Sobre el dominio metodológico que posees						
2.1	El nivel de atención que ofrezco a los subprocesos en la construcción de textos escritos desde el cumplimiento de las etapas de escritura es...	14	23,3	44	73,3	2	3,4
2.2	El nivel de relación que logro entre la comprensión, el análisis y la construcción de textos es...	13	21,7	46	76,7	1	1,6
2.3	La forma en que logro la gradación de la construcción de textos y su diversidad es...	11	18,3	48	80,1	1	1,6
2.4	La atención que ofrezco al protagonismo de los educandos y a las diferencias individuales es...	12	20,1	47	78,3	1	1,6
	Totales	13	21,7	46	76,7	1	1,6
	Sobre la actitud que posees						
3.1	El reconocimiento que doy a la escritura en mis clases es...	24	40,0	33	55,0	3	5,0

3.2	El nivel de estimulación que ofrezco a los educandos en las clases de escritura es...	23	38,3	33	55,0	4	6,7
3.3	El nivel de periodicidad y extensión curricular que doy a la construcción de textos es....	15	25,0	39	65,0	6	10,0
	Totales	21	35,0	35	58,3	4	6,7

Análisis cualitativo de los resultados de la encuesta de autoevaluación de los maestros

Se pudo corroborar que en sentido general los maestros reconocen los problemas que presentan en la dirección del proceso de enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos. En su autoevaluación significan a la dimensión metodológica como la de mayores dificultades. El 78,3 % (40) autoevalúan el dominio metodológico que poseen como poco adecuado (PA) y no adecuado (NA) mientras que el 66,6 % (47) lo hace en el dominio teórico y el 65,0 % (39) en lo actitudinal.

El análisis personalizado permitió establecer el siguiente orden para los indicadores de la dimensión teórica: conocimiento que poseo sobre la enseñanza de la construcción de textos 70,0% (42); dominio que poseo de los recursos didácticos y metodológicos 68,3 % (41); dominio que poseo de las dimensiones semántica, sintáctica y pragmática del texto 65,0% (39) y conocimiento que poseo sobre los textos que se enseñan en la escuela primaria 61,6% (37).

Asimismo en la dimensión metodológica: gradación de la construcción de textos y su diversidad 81,6% (49); atención al protagónico de los educandos y a las diferencias individuales 80,0% (48); relación que logro entre la comprensión, el análisis y la construcción de textos 78,3% (4) y el nivel de atención a los subprocesos cognitivos del educando en la construcción de textos escritos desde el cumplimiento de las etapas de escritura 76,6 (46).

Mientras que en la (actitudinal): periodicidad y extensión curricular que ofrecen a la construcción de textos 75,0% (45); estimulación a los educandos en las clases de escritura 61,6% (37 y reconocimiento a la escritura en las clases 60,0% (36).

Cabe señalar que el nivel de correspondencia entre la autoevaluación hecha por los maestros y los resultados del resto de los instrumentos aplicados es elevado, en ningún caso la diferencia excede a las 10 unidades porcentuales.

Los elementos más significativos planteados por los maestros en su autoevaluación son los siguientes:

- El 88,3% (53) argumenta que es un proceso muy complejo difícil de asimilar para los educandos de esas edades y que estos no están preparados para su asimilación.
- El 85,0 % (51) manifiestan sentirse desanimados por el pobre avance que demuestran los educandos que atienden.
- El 90,0 % (54) alega que se producen muchos cambios con respecto a la enseñanza - aprendizaje de la lengua y que les resulta difícil incorporarlos a sus modos de actuación.
- El 48,3 % (29) fundamentan tener una carga laboral que les limita, en tanto es difícil poder dedicar más tiempo a perfeccionar la enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos.
- El 45% (27) aseguran que a los educandos les resultan poco atractivas las clases destinadas a la construcción de textos y no encuentran cómo animarlos.
- El 55,0 % (33) refiere tener dificultades para atender las diferencias que presentan los educandos.

Aunque los maestros reconocen sus deficiencias mediante la autoevaluación, los por cientos de dificultad expresados por ellos son inferiores a los que demuestran los instrumentos aplicados para valorar su actividad de dirección. Esto indica que un por ciento de la muestra ignora sus necesidades, en tanto es preciso meditar en la solución de esta limitante.

➤ **Resultados de la encuesta a directivos.**

Se aplicó a los jefes de ciclo y metodólogos. Su utilización responde a la necesidad de obtener información acerca del nivel de preparación que poseen los maestros del segundo ciclo de la educación primaria en la dirección del proceso de enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos, las causas y el tratamiento que se les ha brindado.

Mediante ella se evalúan los indicadores de cada una de las dimensiones. Para su realización se empleó la guía que aparece en el (anexo 11).

Los resultados cuantitativos derivados del análisis se muestran en la tabla siguiente:

Tabla 5. Resultados cuantitativos de la encuesta a directivos

No	Indicadores.	A		PA		NA	
		C	%	C	%	C	%
1	Sobre la preparación teórica de los maestros						
1.1	El conocimiento que poseen sobre la diversidad textual es...	4	6,7	46	76,7	10	16,6
1.2	El dominio que posee de las dimensiones semántica, sintáctica y pragmática del texto es...	3	5,0	46	76,7	11	18,3
1.3	El conocimiento que poseen sobre la enseñanza de la construcción de textos es...	3	5,0	43	71,7	14	23,3
1.4	El dominio que tiene de los recursos didácticos y metodológicos es...	6	10,0	42	70,0	12	20,0
	Total dimensión	4	6,7	44	73,3	12	20,0
2	Sobre la preparación metodológica de los maestros						
2.1	La atención que ofrece a los subprocesos cognitivos del educando en la construcción de textos escritos desde el cumplimiento de las etapas es ...	3	5,0	55	91,6	2	3,4

2.2	La relación que logra entre la comprensión, el análisis y la construcción de textos es...	2	3,4	54	89,9	4	6,7
2.3	La gradación que logra en la concepción de la construcción de textos y su diversidad es...	4	6,7	52	86,6	4	6,7
2.4	El trabajo que realiza para lograr el protagonismo de los educandos y la atención a las diferencias individuales es...	5	8,3	50	83,4	5	8,3
	Total dimensión	3	5,0	53	88,3	4	6,7
3	Sobre la actitud de los maestros						
3.1	La concientización lograda acerca de la importancia de la escritura es...	10	16,6	43	71,7	7	11,7
3.2	La estimulación que brindan a los educandos para el aprendizaje de la escritura es ...	6	10,0	49	81,7	5	8,3
3.3	La periodicidad y extensión que ofrecen a la construcción de textos es...	8	13,3	45	75,0	7	11,7
	Total dimensión	8	13,3	46	76,7	6	10,0

Resultados cuantitativos de la encuesta a directivos:

Mediante este instrumento los directivos confirman las dificultades que presentan los maestros en la dirección del proceso de enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos. Lo planteado por ellos coincide con lo detectado mediante la entrevista, la revisión de documentos, la observación y la autoevaluación.

En este sentido, señalan deficiencias en las tres dimensiones, en el orden que sigue: metodológica 95,0 % (57), teórica con un 93,3 % (56) y actitudinal con 86,6% (52). Este orden se corresponde también con

el que se deriva de lo planteado por los maestros y lo detectado mediante los demás instrumentos. Sin embargo es oportuno señalar que muchos de los problemas metodológicos están dados precisamente por el desconocimiento teórico y la utilidad práctica que encuentran en ellos al desarrollar la dirección.

Entre los principales problemas ubican las limitaciones de los maestros para proyectar un sistema en el que se logre la adecuada correspondencia entre la comprensión, el análisis y la construcción de textos, el 96,6% (58) reconoce esta debilidad. Seguidamente ubican la atención a los subprocesos cognitivos del educando en la construcción de textos escritos durante la actividad de planeación y la ejecución del proceso de enseñanza – aprendizaje, así como el dominio de los planos semántico, sintáctico y pragmático de texto y de la construcción de textos con 95,0% (57) de los maestros muestreados.

➤ **Documentos normativos, metodológicos y organizativos.**

Se revisaron con el propósito de conocer qué y cómo se orienta y norma la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje de la construcción de textos escritos. Para su revisión se utilizó la guía que aparece en el (anexo 12).

Los resultados cuantitativos del análisis de cada uno de los documentos se muestran a continuación:

Modelo de escuela primaria:

Reconoce la importancia y necesidad de trabajar con la construcción de diversos tipos de textos mediante el uso de situaciones comunicativas reales. Establece su enseñanza como objeto de estudio y como herramienta de aprendizaje e insiste en la importancia de la escritura como medio de conservación y expresión de la experiencia histórico - cultural acumulada.

Programas de quinto y sexto grados:

Norma el trabajo con la construcción de textos escritos, precisa que tipo de texto tratar en cada unidad y período. Tiene como principal debilidad su desactualización ya que se han introducido cambios posteriores en cuando al tiempo y los tipos de textos que deben trabajarse, de ahí la necesidad de elaborar otros documentos para actualizar la información que ellos brindan.

Orientaciones Metodológicas de quinto y sexto grados:

Ofrecen una valiosa información didáctica relacionada con la construcción de textos escritos, precisan el procedimiento que debe seguir el maestro para su tratamiento Sin embargo, necesitan actualización respecto al modo de orientar el proceso y las acciones a acometer por el maestro y los educandos en cada subproceso. Asimismo sobre cómo explorar las potencialidades y debilidades de los educandos y las posibilidades del contexto escolar, familiar y comunitario para favorecer su enseñanza – aprendizaje.

Libros de texto de la asignatura Lengua Española:

Su concepción no responde a las exigencias actuales de la enseñanza de la lengua, aunque poseen valiosos textos y ejercicios para el trabajo con la construcción de textos escritos, no están en correspondencia con las nuevas exigencias respecto al tipo de tarea a emplear para el tratamiento de las dimensiones semántica, sintáctica y pragmática del texto escrito. Tampoco se abordan las tipologías textuales introducidas mediante los ajustes curriculares

Orientaciones metodológicas para ajustes curriculares:

Editadas en el curso 2003- 2004 para establecer de manera general qué cambios asumir en la enseñanza - aprendizaje de la Lengua Española y sus particularidades en la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje de la construcción de textos escritos. Intentan eliminar algunas de las carencias presentes hasta ese momento en las Orientaciones metodológicas de la asignatura.

Proponen renovar y actualizar la metodología para la enseñanza de la escritura al adaptarla a visiones más comunicativas y funcionalistas del texto escrito. Para ello se propone: incorporar los párrafos expositivos, argumentativos y las instrucciones; establecer las relaciones necesarias entre el texto y sus contextos; utilizar como etapas para la construcción de textos escritos la escritura, la preescritura y la reescritura y emplear guías para que los educandos revisen los textos contruidos.

En ellas se retoma el procedimiento general que debe seguir el maestro; pero no se destaca suficientemente el papel de los borradores, ni se ofrece ejemplos prácticos y demostraciones que

aclaren al maestro cómo dirigir el proceso en correspondencia con la concepción desarrolladora que demanda el modelo de escuela primaria. Tampoco se ofrecen recomendaciones para la integración con otros componentes de la asignatura

Software educativo:

Constituyen un complemento para la dirección de la construcción de textos escritos. Las colecciones “Jugando con las palabras” y “Nuestros idioma I” cuentan con actividades dirigidas a: completar y ordenar palabras para formar oraciones y oraciones para formar párrafos; identificar oraciones exclamativas, interrogativas, enunciativas y párrafos. De modo que contribuyen a sistematizar conceptos claves de la construcción de textos escritos, pero no garantizan el dominio integral de las acciones que componen el proceso.

Programa director de Lengua Materna:

Editado en el año 2012 para orientar a los maestros sobre el tratamiento de los contenidos de este programa. En él se designa a la asignatura Lengua Española como la encargada de dotar a los educandos del instrumento de la lectura y de la escritura y se enfatiza acerca de su uso como herramienta de aprendizaje. Aunque se ofrecen orientaciones de carácter general en las que se indica qué hacer, no se precisar suficientemente cómo hacerlo. Se recaba de la creatividad de los maestros en el logro de lo planteado, independientemente del nivel de preparación y experiencia que posean los maestros en ejercicio.

➤ Documentos de carácter organizativo de la institución y el ciclo

El análisis de estos documentos se dirige a determinar qué tratamiento se le ha dado a las deficiencias que presentan los maestros del segundo ciclo en la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje de la construcción de textos escritos.

Plan anual y estrategia de trabajo metodológico

Se constató que la atención que se ofrece en estos documentos a la dirección del proceso de enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos es pobre y fragmentada. Las acciones que en ellos se proponen están dirigidas principalmente, al dominio teórico de aspectos metodológicos y no siempre responden a las necesidades reales de los maestros, ni contemplan las particularidades de su contexto de actuación.

En el orden del trabajo metodológico las propuestas presentadas no se fundamentan y demuestran suficientemente a razón de concretarlas en los contextos específicos donde los maestros desarrollan su dirección pedagógica. Tampoco se diseñan coherentemente las acciones para el seguimiento y el control de ellas.

Igualmente existe un predominio de las acciones destinadas al control frecuente del aprendizaje de los educandos mediante la evaluación del producto de la actividad (texto escrito) por parte de directivos y maestros, sin embargo el control al proceso es limitado. Los informes escritos derivados de su revisión, reflejan, principalmente, las deficiencias relacionadas con la dimensión sintáctica. En estos análisis, generalmente, se deja de inferir las causas pedagógicas que originan las dificultades en el aprendizaje, de ahí que no se priorice y atienda debidamente los problemas que presentan los maestros en la dirección de este proceso.

Por otro lado los conocimientos teóricos y metodológicos empleados para fundamentar las propuestas didácticas no son siempre los más actualizados. En este sentido surge la necesidad de propiciar la incorporación de los más recientes aportes sobre la enseñanza – aprendizaje de este componente a la dirección pedagógica

Tratamiento metodológico del sistema de clases de la asignatura Lengua Española

Permitió determinar las potencialidades y debilidades de los maestros en la concepción de sistema proyectado para la dirección proceso de enseñanza – aprendizaje de construcción de textos escritos en la asignatura Lengua Española

Se constataron las siguientes regularidades:

- Concepción no sistémica del proceso de enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos.
- Desatención a la diversidad textual e inadecuada articulación entre los componentes de la lengua.
- Desarticulación metodológica entre las clases que priorizan la construcción de textos escritos y entre estas y el resto del sistema.
- Preponderancia del trabajo conjunto, apoyado en la conversación heurística, con incongruencias e imprecisiones en el sistema de preguntas.
- Reducido uso del trabajo independiente y de recursos didácticos para el desarrollo de estrategias individuales.
- Predominio del modelo de etapas, con tratamiento pronunciado del momento destinado a la (textualización), mientras que se atiende en un menor grado la planeación y la autorrevisión.
- Mayor atención a la dimensión sintáctica y reducido tratamiento a la semántica y la pragmática.

Tratamiento metodológico del sistema de clases de las asignaturas Historia de Cuba y Ciencias Naturales:

Permitió determinar las potencialidades y debilidades de los maestros en la concepción de sistema proyectado por el maestro para la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje de la construcción de textos escritos en el resto de las asignaturas del currículo.

Aunque se proponen actividades destinadas a construir textos escritos, existe una tendencia a no proyectar intencionalmente el trabajo con este componente. Las tareas y actividades concebidas no tienen carácter de sistema, ni se ajustan a las exigencias actuales de la tarea de escritura. Además no se aprovechan suficientemente las oportunidades que ofrecen los objetivos y contenidos de estas asignaturas para el tratamiento de este componente.

➤ **Documentos de carácter organizativo (individuales del maestro)**

Registro de asistencia y evaluación del aprendizaje:

Se registran evaluaciones destinadas a medir el aprendizaje de la construcción de textos escritos. Se aprecia una tendencia a evaluar siempre el mismo tipo de textos mediante el uso de las pruebas pedagógicas. Desde el punto de vista evaluativo se desatiende la diversidad textual, por tanto el dominio que se tiene del desarrollo de los educandos es incompleto.

Expediente acumulativo de los educandos

Se muestrearon 400 expedientes acumulativos correspondientes a educandos atendidos por los maestros de la muestra, a razón de seis expedientes por cada maestro de 5to grado y cinco por cada maestro de 6to grado. El propósito fue constatar cómo se refleja en ellos el aprendizaje de la construcción de textos escritos.

Se pudo corroborar que los 60 maestros, el 100 % de la muestra son imprecisos al definir las potencialidades y debilidades de los educandos, así como las causas que originan las dificultades en la construcción de textos escritos. En el resumen de caracterización solo refieren algunos problemas de ajuste al tema, calidad de las ideas, uso de conectores lingüísticos y otros de tipo ortográfico.

Asimismo las deficiencias reflejadas son muy generales, en tanto impiden la toma de decisiones para la aplicación de un tratamiento efectivo. De este modo se refleja incongruencia entre la actividad de dirección que realiza el maestro del segundo ciclo de la educación primaria y las exigencias del proceso de enseñanza - aprendizaje desarrollador que prioriza la atención al diagnóstico.

Después de este análisis, cabe señalar, que existe nivel de correspondencia entre las deficiencias que presentan los educandos para construir textos escritos y las deficiencias de los maestros en la dirección pedagógica de la enseñanza – aprendizaje de este proceso.

Integración de los resultados por dimensiones

Después de analizados cada uno de los instrumentos se procede a integrar los resultados de cada una de la dimensiones mediante la triangulación metodológica. Para ello se utilizaron los resultados de la encuesta, la observación a clases de Lengua Española, la encuesta de autoevaluación de los maestros y la encuesta de evaluación a los directivos. Los demás resultados sirvieron para ampliar la información

Tabla 6: Integración de los resultados por indicadores (Dimensión 1 Teórica)

Indic.	Encuesta a Maestros			Observación de clase			Autoevaluación			Integración		
	Categorías			Categorías			Categorías			Categorías		
	A	PA	NB	A	PA	NB	A	PA	NB	A	PA	NB
1.1	19 (31,6)	37 (61,6)	4 (6,6)	17 (28,3)	38 (63,3)	5 (8,4)	23 (38,3)	36 (60,1)	1 (1,6)	20 (33,3)	37 (61,7)	3 (5,0)
1.2	23 (38,3)	31 (51,6)	6 (10,0)	13 (21,6)	42 (70,0)	5 (8,4)	21 (35,0)	37 (61,6)	2 (3,4)	19 (31,6)	37 (61,7)	4 (6,7)
1.3	14 (23,3)	38 (63,3)	8 (13,3)	16 (26,6)	38 (63,3)	6 (10,1)	18 (30,0)	39 (65,0)	3 (5,0)	16 (26,6)	38 (63,8)	6 (9,4)
1.4	12 (20,0)	39 (65,0)	9 (15,0)	14 (23,3)	38 (63,3)	8 (13,4)	19 (31,7)	37 (61,6)	4 (6,7)	15 (25,0)	38 (63,3)	7 (11,7)
Total	17 (28,3)	36 (60,0)	7 (11,6)	15 (25,0)	39 (65,0)	6 (10,0)	20 (33,3)	37 (61,6)	3 (5,1)	17 (28,9)	38 (62,2)	5 (8,9)

Tabla 7: Resumen por instrumentos (Dimensión 1 Teórica)

Instrumentos	Categorías					
	A		PA		NA	
	C	%	C	%	C	%

1. Encuesta	17	28,3	36	60,0	7	11,6
2. Observación	15	25,0	39	65,0	6	10,0
3. Autoevaluación	20	33,3	37	61,6	3	5,1
Total	17	28,3	38	63,3	5	8,4

Valoración de los resultados de la Dimensión 1.

Existe coincidencia en el comportamiento de los resultados de los indicadores de la dimensión 1 en cada método empírico empleado para su evaluación. Al integrar los resultados se pudo comprobar que los maestros del segundo ciclo presentan deficiencias en el dominio del cuerpo categorial necesario para dirigir el proceso de enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos.

El dominio de los recursos didácticos y metodológicos con el 75,0 % (45) categorizados como poco adecuado (PA) y no adecuado (NA). Esto significa que poseen pobre conocimiento del enfoque, el modelo, los métodos y los procedimientos a emplear para dirigir el proceso de enseñanza – aprendizaje de la construcción de textos.

En un segundo orden de dificultad se manifiesta el conocimiento sobre la construcción de textos escritos y su enseñanza con el 73,2 % de los maestros (44) categorizados como poco adecuado (PA) y no adecuado (NA). Se refleja en el limitado conocimiento de las características que identifican a la construcción de textos escritos y del accionar metodológico que permite su enseñanza - aprendizaje.

Lo anteriormente expresado repercute desfavorablemente en la concepción didáctica de la dirección del proceso de enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos.

Tabla 8: Integración de los resultados por indicadores (Dimensión 2 Metodológica)

Indic.	Plan de clases			Observación de clase			Autoevaluación			Integración		
	Categorías			Categorías			Categorías			Categorías		
	A	PA	NB	A	PA	NB	A	PA	NB	A	PA	NB

2.1	7 (11,7)	34 (56,6)	19 (31,7)	8 (13,3)	40 (66,6)	12 (20,1)	14 (23,3)	44 (73,3)	2 (3,4)	10 (16,2)	39 (65,5)	11 (18,3)
2.2	6 (10,0)	36 (60,0)	18 (30,0)	7 (11,7)	43 (71,7)	10 (16,6)	13 (21,7)	46 (76,7)	1 (1,6)	9 (15,0)	42 (70,0)	9 (15,0)
2.3	3 (5,0)	38 (63,3)	19 (31,7)	5 (8,3)	39 (65,0)	16 (26,7)	11 (18,3)	48 (80,1)	1 (1,6)	6 (10,0)	42 (70,0)	12 (20,0)
2.4	2 (3,4)	37 (61,6)	21 (35,0)	6 (10,0)	42 (70,0)	12 (20,0)	12 (20,1)	47 (78,3)	1 (1,6)	7 (11,7)	42 (70,0)	11 (18,3)
Total	5 (8,3)	36 (60,0)	19 (31,7)	7 (11,6)	41 (68,4)	12 (21,1)	13 (21,7)	46 (76,7)	1 (1,6)	8 (13,4)	41 (68,3)	11 (18,3)

Tabla 9: Resumen por instrumentos (Dimensión 2 Metodológica)

Instrumentos	Categorías					
	A		PA		NA	
	C	%	C	%	C	%
1. Revisión de plan de clases.	5	8,3	36	60,0	19	31,7
2. Observación a clases	7	11,6	41	68,4	12	21,1
3. Autoevaluación	13	21,7	46	76,7	1	1,6
Total	8	13,3	41	68,3	11	18,4

Valoración de los resultados de la Dimensión 2

Existe coincidencia en el comportamiento de los resultados de los indicadores de la dimensión 2. La integración de los resultados permitió comprobar que los maestros del segundo ciclo presentan

deficiencias para aplicar en la práctica los conocimientos teóricos en la dirección del proceso de enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos.

Los siguientes indicadores son los de mayor incidencia:

La atención a la gradación de la construcción de textos y su diversidad con el 90,0 % de los maestros (54) categorizados como poco adecuado (PA) y no adecuado (NA). Esta deficiencia se manifiesta en una organización y distribución que no permite ofrecer tratamiento equilibrado y sistemático a las diferentes tipologías textuales exigidas en los grados del segundo ciclo de la educación primaria.

En orden de dificultad le sucede la atención al papel protagónico de los educandos y a las diferencias individuales donde el 88,3 % de los maestros (53) están categorizados como poco adecuado (PA) y no adecuado (NA). Esto se refleja en el diseño de las tareas y clases que denotan desconocimiento de las necesidades e intereses de los educandos y su grupo y de las posibilidades del contexto escolar, familiar y comunitario para el aprendizaje de la construcción de textos escritos

Tabla 10: Integración de los resultados por indicadores (Dimensión 3 Actitudinal)

Indic	Plan de clases			Observación de clase			Autoevaluación			Integración		
	Categorías			Categorías			Categorías			Categorías		
	A	PA	NB	A	PA	NB	A	PA	NB	A	PA	NB
3.1	17 (28,3)	36 (60,0)	7 (11,7)	18 (30,0)	35 (58,3)	7 (11,6)	24 (40,0)	33 (55,0)	3 (5,0)	19 (31,7)	35 (58,3)	6 (10,0)
3.2	16 (26,7)	37 (61,6)	7 (11,7)	16 (26,6)	36 (60,1)	8 (13,3)	23 (38,3)	33 (55,0)	4 (6,7)	18 (30,0)	36 (60,0)	6 (10,0)
3.3	12 (20,0)	39 (65,0)	9 (15,0)	10 (16,6)	35 (58,3)	15 (25,1)	15 (25,0)	39 (65,0)	6 (10,0)	12 (20,0)	38 (63,3)	10 (16,7)
Total	15 (25,1)	37 (61,6)	8 (13,3)	15 (25,0)	35 (58,3)	10 (16,6)	21 (35,0)	35 (58,3)	4 (6,7)	17 (28,3)	36 (60,0)	7 (11,7)

Tabla 11: Resumen por instrumentos de la (Dimensión 3 actitudinal)

Instrumentos	Categorías					
	A		PA		NA	
	C	%	C	%	C	%
1. Revisión de plan de clases	15	25,1	37	61,6	8	13,3
2. Observación a clases	15	25,0	35	58,3	10	16,6
3. Autoevaluación	21	35,0	35	58,3	4	6,7
Total	17	28,3	36	60,0	7	11,7

Valoración de los resultados de la Dimensión 3

Los resultados de los indicadores de la dimensión 3 presentan coincidencia en cuanto a su comportamiento. La integración de los resultados permitió corroborar que la actitud de los maestros del segundo ciclo en la de dirección del proceso de enseñanza- aprendizaje de la construcción de textos escritos no está en correspondencia con lo demandado en el modelo de escuela. En este sentido, manifiestan desmotivación por esta actividad. Los tres indicadores evaluados en esta dimensión manifiestan su desmotivación por esta actividad.

Los de mayores niveles de incidencia son los siguientes:

La periodicidad de las actividades de construcción de textos escritos, con el 80,0 % de los maestros (48) categorizados como poco adecuado (PA) y no adecuado (NA). Se puede corroborar en la falta de sistematicidad en su tratamiento y se infiere que a los maestros les resulta difícil y poco atractivo el proceso de enseñanza – aprendizaje de la construcción de textos escritos.

En consecuencia, se manifiesta pobre estimulación hacia el aprendizaje de la escritura donde el 70,0% de los maestros (42) son categorizados como poco adecuado (PA) y no adecuado (NA). Se constata en el escaso aprovechamiento que hacen los maestros de las posibilidades que ofrece el currículo para

inculcar en los educandos el respeto e interés por la escritura. Esto se asocia al bajo nivel motivacional de los maestros hacia la enseñanza – aprendizaje de este componente, aunque reconocen que es necesario.

Tabla 12: Integración de los resultados de las dimensiones 1,2 y 3 (Teórica, Metodológica y Actitudinal)

Instrumentos	Categorías					
	A		PA		NA	
Dimensión 1	17	28,3	38	63,3	5	8,4
Dimensión 2	8	13,3	41	68,3	11	18,4
Dimensión 3	17	28,3	36	60,0	7	11,7
Integración global	14	23,3	38	63,3	8	13,4

Se constata dificultades en las tres dimensiones, se acentúa en el dominio metodológico, en menor medida en la teórica y actitudinal en este mismo orden. La representación gráfica de la comparación de los resultados puede observarse en el (anexo 13).

La información obtenida permitió identificar las principales, fortalezas y debilidades.

Tabla 13: Fortalezas y debilidades por dimensiones.

Dimensiones	Fortalezas	Debilidades
Teórica	Posibilidad de usar los medios informáticos para consultar las guías de estudio, el manual de orientaciones y otras bibliografías necesarias Dominio de los objetivos del modelo de escuela primaria y de la enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos	Insuficiente conocimiento de los componentes funcionales de la enseñanza de la lengua, las dimensiones del texto y la diversidad textual. Heterogeneidad de criterios y dominio limitado de enfoques, modelos,

	<p>escritos.</p> <p>Existencia de bibliografía actualizada sobre la construcción de textos escritos.</p>	<p>métodos y procedimientos para dirigir el proceso de enseñanza – aprendizaje de la construcción de textos escritos</p>
Metodológica	<p>Un por ciento significativo de los maestros poseen experiencia en la dirección del proceso de enseñanza - aprendizaje de la educación primaria.</p> <p>Los maestros reciben la preparación de la asignatura a nivel territorial y se concreta en el colectivo de ciclo.</p>	<p>Proyección no sistémica de la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje de la construcción de textos escritos</p> <p>El uso de los recursos didácticos no permite colocar al educando como protagonista del proceso ni atender sus intereses, necesidades y subprocesos cognitivos.</p> <p>Las tareas de aprendizaje y clases no responden en su totalidad a las potencialidades y necesidades de los educandos y su grupo y al contexto escolar familiar y comunitario.</p>
Actitudinal	<p>Reconocimiento de la importancia del aprendizaje de la construcción de textos escritos.</p> <p>Concientización de sus debilidades y de la necesidad de participar en la superación.</p> <p>Compromiso de los maestros de la muestra</p>	<p>Débil atención al componente construcción de textos escritos desde el sistema diseñado</p> <p>Insuficiente motivación por la enseñanza - aprendizaje de este componente por lo difícil que les resulta.</p>

	con el cumplimiento de las tareas asignadas.	Pobre estimulación de los educandos por el aprendizaje de este componente
--	--	---

Conclusiones parciales del capítulo.

Las indagaciones empíricas realizadas durante los años 2013, 2014, 2015 y 2016 posibilitaron la caracterización del estado actual de la dirección del proceso de enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos en el segundo ciclo de la educación primaria en el municipio Pinar del Río.

A partir de las exigencias actuales del modelo de escuela primaria, las limitaciones en la dirección de este proceso se expresan en las carencias que presentan los maestros en el orden teórico, metodológico y actitudinal. Estas debilidades limitan la realización exitosa de las actividades de diagnóstico, planificación, organización, ejecución y control, desde una perspectiva que permita identificar, prever y solucionar los problemas contextuales desde una permanente relación entre la teoría y la práctica pedagógica.

Los maestros del segundo ciclo de la educación primaria necesitan de la adquisición, estructuración y reestructuración de conocimientos, habilidades y valores que estimulen su desarrollo personal, la satisfacción de sus necesidades y la elevación de la calidad de su desempeño para el cumplimiento de la responsabilidad social de dirigir el proceso de enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos. De ahí la necesidad de elaborar un producto teórico que contribuya a ello.

CAPÍTULO 3

MODELO DE SUPERACIÓN PARA LOS MAESTROS DEL SEGUNDO CICLO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA EN LA DIRECCIÓN DEL PROCESO ENSEÑANZA- APRENDIZAJE DE LA CONSTRUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS Y SU VALIDACIÓN TEÓRICA Y EMPÍRICA

En este capítulo se fundamenta y presenta el modelo de superación para los maestros del segundo ciclo de la educación primaria en la dirección del proceso de enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos y los resultados de su validación mediante el criterio de los expertos y su puesta en práctica.

3.1 Fundamentación y presentación del modelo de superación para los maestros del segundo ciclo de la educación primaria en la dirección del proceso enseñanza - aprendizaje de construcción de textos escritos

En la investigación pedagógica la utilización de modelos, ocupa cada vez más, un lugar de relevancia, ya que su uso permite la representación de fenómenos complejos de manera simplificada por lo que se ha convertido en un medio y método importante de las ciencias pedagógicas. Autores como Alexeeva (1987); García (1987); Guetmanova y coautores (1991); Martínez (1998); Zayas (2003); Valle (2009 y 2012) han hecho sus aportaciones en este sentido.

En el libro “La investigación pedagógica: otra mirada”, después de analizarse varias definiciones y en busca de eliminar incongruencias y contradicciones respecto a los diferentes puntos de vista se define el modelo científico como “...la representación de aquellas características esenciales del objeto que se investiga, que cumple una función heurística, ya que permite descubrir y estudiar nuevas relaciones y cualidades de ese objeto de estudio con vistas a la transformación de la realidad”. (Valle 2012, p.139).

El propio autor, en el contexto de este análisis establece los componentes de un modelo: fundamentación, fin, objetivos, principios, caracterización del campo de acción, estrategia (metodología, etc.); formas de implementación y formas de evaluación. (Valle, 2012, p.139)

La construcción del modelo responde a la lógica del método de modelación que imita el proceso del conocimiento y en el caso específico del modelo propuesto por el autor, tiene un carácter didáctico “...cuando representa las características esenciales del proceso de enseñanza-aprendizaje o de algunos de sus componentes con el fin de lograr los objetivos previstos”. (Valle, 2012, p. 11)

En este sentido se asume la definición de modelo científico dado por Valle (2012) y de sus componentes y se acude a la definición de modelo de superación de los maestros del segundo ciclo de la educación primaria, en la dirección del proceso de enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos.

Se conceptualiza como la representación de las características esenciales y las exigencias básicas a considerar en la organización, desarrollo y evaluación del proceso de superación destinado a satisfacer las necesidades de los maestros del segundo ciclo de la educación primaria, para dirigir el proceso de enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos; tomando en cuenta las potencialidades del contexto escolar, la autosuperación dirigida, la discusión participativa y la práctica intensiva.(Martínez 2017)

La obtención del modelo propuesto requiere de la modelación en su carácter de método científico general. Su papel en el conocimiento científico está determinado, ante todo, por la lógica interna del desarrollo de la ciencia y en particular, por la frecuente necesidad de un reflejo mediatizado de la realidad objetiva. Autores como Rosental e Iudin (1973); Wussing (1979); Tijonov (1982); Valera (1999); Ruiz (2001); Davidov (2002); Reyes (2005) Valle (2009, 2012) han tratado la modelación como un proceso mediante el cual se llega a la obtención de un modelo.

La modelación puede estructurarse en diferentes acciones que están estrechamente vinculadas entre sí: definición del objeto de modelación, determinación de las regularidades y características esenciales, conformación del modelo (abstracción), materialización del modelo, aplicación del modelo para

comprobar su efectividad, propuesta definitiva del modelo y la extrapolación del nuevo resultado al problema inicial. (Valle 2012, p.143). Estas acciones se consideraron en el modelo elaborado.

Fundamentación del modelo de superación.

El modelo tiene como base teórica y metodológica el marxismo leninismo, al considerar la práctica social como punto de partida, la representación de la relación entre hombre y sociedad en un proceso histórico-concreto como máxima de cualquier empeño educativo. El materialismo dialéctico ofrece la teoría del conocimiento, en la cual se vincula en un todo la doctrina de su reflejo en la conciencia humana, entendido el conocimiento como resultado de la interacción dialéctica del sujeto y los objetos de la realidad y entre estos.

La relación educación sociedad se manifiesta en que se necesita formar a un hombre en una época específica, en un medio concreto y en un determinado sistema de relaciones; por tanto esto se convierte en una exigencia de la propuesta, de ahí que la función formativa del maestro adquiere una dimensión superior. La educación como medio y producto de la sociedad, posibilita su transformación; así la sociedad se constituye depositaria de toda la experiencia histórico-cultural.

Se parte además de que toda actividad que se planifique, organice, ejecute y evalúe desde la modalidad de formación permanente de los maestros debe servir como modelo de actuación. Por tal motivo se tienen en cuenta las relaciones entre los componentes del proceso de enseñanza - aprendizaje que facilita su instrumentación, considerando que lo educativo se logra a través de lo instructivo.

Lo educativo se alcanza al analizar la construcción de significados como un producto social que se lleva a cabo por el hombre para reflejar la realidad mediante conceptos. También al valorar que "...la formación escritural posibilita la formación estética del ser humano, ya que la creación estética verbal orienta su comportamiento y enseña sobre la complejidad de la vida" (Domínguez: 2010, p.1). En este

sentido se otorga especial importancia al maestro como modelo lingüístico; de ahí que en el contexto de la superación asuma la responsabilidad de ser protagonista del propio proceso que enseña.

El aspecto instructivo se relaciona con el tratamiento del sistema de conocimientos, habilidades y hábitos vinculados a la enseñanza – aprendizaje de este proceso. Se abordan en función de la formación de valores, convicciones, principios, normas de conducta y de actuación personal y profesional que revelen sentimientos de amor y respeto hacia su lengua materna.

Se asume el enfoque histórico cultural (EHC), sus principios, conceptualizaciones y postulados, sustentado por su representante máximo Vigotski y sus seguidores Rubinstein, Leontiev, Galperin y Talizina, entre otros. La interpretación y el análisis del proceso de enseñanza – aprendizaje (PEA) a partir de este enfoque, resulta de gran importancia teórica, las categorías: situación social del desarrollo, zona de desarrollo próximo, mediación y vivencias.

La zona de desarrollo próximo entendida como la distancia que existe entre lo que el sujeto de aprendizaje sabe hacer por sí solo y lo que puede hacer con la ayuda del otro, es aquello que para ser aprendido necesita de la colaboración de los demás. Se manifiesta en el proceso de aprendizaje al interpretar la literatura consultada sobre cuestiones teóricas y metodológicas, en la solución de las tareas del desempeño profesional donde el sujeto necesita de la orientación y de la ayuda del profesor, o de un compañero. Los talleres, espacios de reflexión e intercambio, contribuyen al crecimiento profesional y humano de los maestros.

Asimismo las acciones y formas de superación empleadas parten de las necesidades concretas de aprendizaje; de este modo las influencias pedagógicas se dirigen al desarrollo actual y futuro de cada maestro en consideración con las categorías zona de desarrollo actual y próximo. De igual manera se direcciona el trabajo con las potencialidades de cada participante, mediante la asignación de responsabilidades y tareas en correspondencia con ellas. Así se concibe la enseñanza como fuente fundamental de desarrollo.

Estas premisas condicionan el diseño de acciones dirigidas a la adquisición, estructuración y reestructuración de conocimientos, habilidades y valores en correspondencia con las necesidades. Estas últimas son consideradas como un estado psicológico de carencia que se expresa como demanda o solicitud, en tanto constituyen fuente de motivación e incentivo para la ejecución de las acciones. Es por ello que al concebir la propuesta de soluciones se tiene en cuenta los puntos de vistas de cada maestro en particular, en función de atender la diversidad.

El carácter mediatizado de la psiquis humana constituye sustento de la propuesta por el importante papel que desempeña la autorregulación en los procesos de análisis que tienen lugar durante el transcurso de la superación. Los intercambios profesionales actúan como agentes mediadores para el desarrollo de la psiquis de los sujetos, constituyen un escenario propicio para concretar la unidad de lo afectivo y lo cognitivo.

La actividad se concibe como el proceso que mediatiza la relación entre el hombre, sujeto de la actividad y los objetos de la realidad. Es por ello que en la concepción del modelo de superación se parte de una clara visión de la actividad profesional de los maestros del segundo ciclo en la dirección del proceso de enseñanza - aprendizaje en general y en particular en la construcción de textos escritos. Un elemento fundamental del (EHC) como teoría del desarrollo humano lo constituye, las condiciones en que este se produce. En tal sentido se fue consecuente con la premisa que asegura que el desarrollo humano está determinado por las condiciones en que este se produce. De ahí que se tenga en cuenta las particularidades de la escuela primaria en sentido general y las del segundo ciclo en particular, así como las interacciones que se generan en ambos niveles.

En correspondencia con lo anterior, se tiene se asumen las posiciones de la **didáctica desarrolladora e integradora** (Zilberstein, Portela y McPherson, (1999); Silvestre y Zilberstein, 2002; Castellanos et al, 2005, y Addine et al., (2004 y 2006). Asimismo se concuerda con González, Recarey y Addine (2007), que asumen el término de proceso de enseñanza-aprendizaje, entre otras denominaciones, para

designar el proceso pedagógico que se realiza en la escuela, de forma más sistemática, planificada y específica, con la participación de los estudiantes (maestros) bajo la dirección del profesor. En estas interacciones de carácter humano o de tipo cultural, entre el profesor, los estudiantes (maestros) y el grupo, intervienen los objetivos, contenidos, métodos, medios, formas de organización y evaluación, como los componentes didácticos fundamentales (Addine, 2004 y 2007).

Los métodos y procedimientos didácticos potencian la actividad y el intercambio permanente de los maestros, a partir del trabajo en equipos y la socialización de los resultados de su trabajo en el grupo. Esta es una condición necesaria para que la apropiación de la cultura científica y profesional necesaria para la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje de la construcción de textos escritos.

El sistema de medios que utiliza el sujeto para lograr las transformaciones está constituido por el sistema de acciones que realiza en el contexto de la superación, los instrumentos que emplea (ideales o materiales) y los objetivos de la actividad que establecen y la relación entre estos componentes. Estos elementos integrados dan a la actividad una dirección determinada hacia el resultado final.

Se asumen de manera permanente los procesos de búsqueda, procesamiento, exposición y aplicación de la información a la solución de problemas de la práctica profesional, para potenciar el desarrollo de su independencia cognoscitiva. Las fuentes de información comprenden el trabajo con los documentos de la escuela, libros de texto y otras bibliografías que abordan el tema. En ellas se incluyen los resultados de tesis de doctorado y maestrías, así como el uso de los recursos informáticos.

El enfoque metodológico exigido para la concepción de las actividades del proceso de enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos está en consonancia con los presupuestos teóricos del modelo de superación. Se asume los presupuestos teóricos del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural. Este se fundamenta en las concepciones de la Escuela Histórico-cultural (Lev. S. Vigotski), la lingüística discursiva (Van Dijk) y la didáctica desarrolladora (Castellanos, Addine y otros),

que parte de la relación entre el discurso, la cognición y la sociedad y pone énfasis en los procesos de significación.

El **fin** del modelo propuesto está dirigido a perfeccionar la concepción actual del proceso de superación de los maestros del segundo ciclo en la dirección del proceso de enseñanza- aprendizaje de la construcción de textos escritos.

Los **objetivos** del modelo de superación se encaminan a:

- Caracterizar la dirección del proceso de enseñanza- aprendizaje de la construcción de textos escritos en el segundo ciclo de la escuela primaria.
- Asesorar a los maestros del segundo ciclo en la dirección del proceso de enseñanza- aprendizaje de la construcción de textos escritos.
- Valorar la dirección del proceso de enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos como una invariante en el currículo del segundo ciclo de la escuela primaria.

Para argumentar la construcción del modelo, resultó necesario apoyarse en principios destacados por Bringas (2001):

Principio de la deducción por analogía:

Mediante él se establecieron semejanzas entre las facetas, cualidades y componentes del objeto real y el modelo propuesto para la superación de los maestros del segundo ciclo de la educación primaria en la dirección del proceso de enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos.

Principio de la consistencia lógica del modelo:

Asegura estabilidad, solidez y fundamentación científica a los elementos teóricos que sustentan el modelo de superación para los maestros del segundo ciclo de la educación primaria en la dirección del proceso de enseñanza- aprendizaje de la construcción de textos escritos.

Principio del enfoque sistémico:

Posibilita revelar las cualidades resultantes del objeto de investigación mediante las relaciones que se establecen entre los componentes del modelo. Asimismo para determinar la relación entre la superación, el trabajo metodológico y la actividad científica en el contexto del segundo ciclo de la educación primaria y el dominio teórico, metodológico y actitudinal de los maestros en el cumplimiento de sus funciones laborales.

Principio de la simplicidad y asequibilidad:

Permite elaborar un modelo con carácter científico, comprensible, funcional y operativo aplicable en el contexto de las transformaciones educacionales que se realizan en la educación primaria en Cuba.

Para el diseño de las acciones y la propuesta de superación se asume los principios establecidos por Valle (2000) al referirse a la superación de los directores:

Principio de la atención diferenciada:

Al considerar el resultado del diagnóstico y sobre su base establecer los niveles de desarrollo y las potencialidades de cada maestro para dirigir el proceso de enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos. Además, en la solución de tareas y acciones que prevén la atención a las diferencias individuales y en la creación de un clima favorable, basado en el diálogo y la confianza, en donde se actúa de forma colectiva e individual.

Principio del intercambio de experiencias:

Las formas organizativas que se han previsto, propician el intercambio entre los maestros, sobre todo con aquellos que acumulan mayor experiencia y éxito en la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje de la construcción de textos escritos. Estos a su vez se enriquecen con el trabajo creativo de algunos maestros noveles. El contexto de actuación de los maestros, como medio para la superación, propicia el intercambio y estimula la solución de los problemas detectados.

Principio de la búsqueda colectiva de soluciones a problemas modelados de la práctica escolar:

Se construye problemas vinculados a la dirección del proceso de enseñanza- aprendizaje de la construcción de textos escritos. Se analiza los resultados de su labor dirigente aprovechando las experiencias individuales, se formula y discute soluciones en forma colectiva y se toman decisiones de manera responsable. Asimismo, se selecciona las vías más efectivas para la solución de situaciones particulares. También se determina las acciones para perfeccionar la labor dirigente.

El principio de la discusión de soluciones y su comprobación práctica:

Discusión de soluciones a los problemas detectados en la dirección del proceso de enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos. Se establece relaciones comunicativas entre los participantes para socializar sus criterios, ideas y experiencias, sobre la base del respeto y comprensión mutua. Las soluciones propuestas se comprueban en la práctica de forma preliminar, mediante las formas organizativas que se han previsto y mediante la evaluación del dominio de las acciones de las actividades a desarrollar en la labor de dirección.

Exigencias básicas y características esenciales del modelo de superación

El modelo para la superación de los maestros del segundo ciclo de la educación primaria en la dirección del proceso de enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos enfatiza en el aprovechamiento de las posibilidades que ofrece el sistema de trabajo metodológico, científico y de superación de la institución. De este modo permite sistematizar, completar, ampliar y actualizar los conocimientos y las acciones vinculadas a su labor dirigente. Se determinan como exigencias básicas las siguientes:

1) La práctica intensiva y transformacional como vía principal para modificar la labor de los maestros

Expresar teóricamente cómo hacer, en materia de enseñanza, resulta difícil debido a la multiplicidad de formas que esta adquiere en su concreción práctica, pues está condicionada por las características de los sujetos, el contexto, el contenido y el fin. Esto presupone seleccionar la práctica intensiva y

sistemática como la mejor manera para enseñar a los maestros a dirigir el proceso de enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos.

Es preciso que se construya los modos de actuación del maestro primario para dirigir este proceso en la enseñanza de cada tipología textual. De ahí la necesidad de propiciar una práctica que desde su contenido y estructura organizacional potencie la cooperación entre los maestros primarios, se apoyen mutuamente, compartan las tareas y aprendan a proyectarse en torno a un objetivo común. Con ello encuentra sentido y utilidad la teoría estudiada, en tanto le otorga significatividad y se revierte en el educando del segundo ciclo del nivel primario.

Se encamina a perfeccionar las acciones de la actividad de dirección, el saber hacer del maestro, en tanto significa priorizar el dominio de las acciones para dirigir el proceso de enseñanza- aprendizaje de la construcción de textos escritos. De este modo se establecen una permanente relación entre teoría y práctica. Esto obliga seleccionar formas organizativas que lo posibiliten.

2) El tratamiento sistemático de las actividades de dirección

El proceso de dirección está condicionado por la interrelación dialéctica entre el fin y los objetivos de la escuela primaria. Para dirigir el proceso de enseñanza - aprendizaje el maestro del segundo ciclo debe apoyarse en la realización de las actividades de diagnóstico, planificación, organización, ejecución y control. En este sentido necesita conocer las especificidades de estas en el tratamiento de la construcción de textos escritos y su dominio práctico.

Por consiguiente debe sistematizarse el trabajo con estas actividades a favor de garantizar su dominio pleno. Este proceso se llevará a cabo en el propio contexto escolar, donde desarrolla la labor dirigente. Las actividades destinadas a su sistematización se proyectarán en función de los problemas de los educandos que atiende cada maestro según el diagnóstico individual y grupal.

3) Atención al carácter integral de la labor del maestro:

Significa dar tratamiento a la actividad de dirección en su sentido más amplio desde las concepciones teóricas y metodológicas más avanzadas sobre el tema que se estudia. Es significativo también garantizar que la preparación que se ofrezca atienda los diferentes niveles en que se manifiesta el sistema proyectivo que concibe el maestro, que abarque y transite por y desde el diseño y la ejecución de las tareas más sencillas hasta las más complejas.

Es necesario considerar las exigencias metodológicas que distinguen el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos. En este sentido se tendrá en cuenta: nivel de jerarquía (subordinado o jerarquizado), nivel de independencia (trabajo conjunto - independiente), grado de sistematización (nuevo contenido – consolidación), nivel de actividad cognitiva (sencillo – complejo). Estos deben ser sistematizados en correspondencia con el nivel de desarrollo alcanzado por cada maestro.

La atención integral incluye también, ofrecer al maestro los conocimientos y las herramientas metodológicas que le permita asumir su labor dirigente desde todas las asignaturas del currículo escolar y actividades complementarias curriculares y extracurriculares. De ahí la necesidad de proyectar acciones que abarquen estos contextos.

4) La interdisciplinariedad

La dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje de la construcción de textos escritos lleva implícita la integración del conocimiento que aportan un conjunto de ciencias: filosofía, sociología, psicología, pedagogía, lingüística, didáctica general y específica, entre otras. Por eso no es privativo de la asignatura Lengua Española. En este sentido surge la necesidad de propiciar la articulación coherente de los referentes teóricos y metodológicos de la enseñanza de este proceso y su vínculo con el contenido de estas ciencias mediante la reflexión y el análisis en las diferentes formas organizativas. Por otro lado la construcción de textos escritos es una actividad fundamental para la adquisición de conocimientos y la cimentación de un pensamiento ordenado y coherente. De ahí que la superación

diseñada se encamine a propiciar la atención del texto escrito, por todos los maestros desde todas las asignaturas del currículo escolar.

5) Dirección participativa, enfoque orientador y trabajo grupal:

Se aprovecha las experiencias grupales para promover la reflexión crítica a favor del mejoramiento de la actividad de dirección. Para ello se conforman grupos de diferente número de miembros, niveles de preparación y tipo de formación y especialidad. De este modo contribuye a solucionar las contradicciones provocadas por la diversidad en el proceso de formación. Es preciso crear un clima de trabajo cooperativo y de aceptación que estimule el aprendizaje.

Las orientaciones precisas de cómo proceder durante el trabajo colectivo evitará la divagación. La creación de un ambiente propicio permitirá que los maestros demuestren sus potencialidades en la dirección del proceso de su enseñanza – aprendizaje de la construcción de textos escritos y cómo protagonistas en la construcción de los diversos tipos de textos que se trabajan en el segundo ciclo de la educación primaria.

La **caracterización del campo** de acción se precisa en el capítulo 2 del cuerpo teórico de la tesis donde se destaca las insuficiencias que presentan los maestros en la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje de la construcción de textos escritos en el orden teórico, metodológico y actitudinal.

Etapas o momentos para el desarrollo de la superación.

Los puntos de vista de Valdés (2003); Castro (2006); Cánovas (2006); Hernández (2009); Valle (2012); Reyes (2012); Estévez (2013), permitieron establecer las etapas del modelo. Ellos coinciden en señalar que para organizar la superación es necesario: determinar necesidades, laborar acciones o estrategias y evaluar el impacto. Siguiendo estos criterios el autor establece las siguientes etapas:

I. Diagnóstico de las necesidades para la dirección del proceso de enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos

Los criterios que se asumen para el diagnóstico de las necesidades de superación se vinculan al establecimiento de una estrecha relación entre el presente (estado actual del maestro del segundo ciclo de la educación primaria para dirigir el proceso de enseñanza- aprendizaje de la construcción de textos escritos y su desempeño en esta dirección) y las demandas del modelo de escuela primaria. Se constata en el desarrollo de la práctica pedagógica a partir de analizar la calidad de su labor dirigente.

Se determina el dominio teórico y metodológico de los maestros y su nivel de incidencia en las actividades de dirección (diagnosticar, planificar, organizar, ejecutar y controlar). Se vincula así a las condiciones concretas del contexto en que este tiene lugar.

El método fundamental para la obtención de información preliminar es el intercambio mediante la entrevista, la encuesta, la observación de las actividades de dirección de los maestros y la revisión de los documentos elaborados por ellos. Partiendo de ellas se precisa las necesidades de superación y la instrumentación del sistema de acciones.

En este sentido, se ofrece una participación activa de los maestros en la elaboración y determinación del tipo de superación y el sistema de acciones a desarrollar para satisfacer sus necesidades. De este modo se prioriza el tratamiento a los problemas y contenidos que surgen de los debates y reflexiones que se producen en el seno del colectivo de maestros, así se evita incluir contenidos que no sean de interés para ellos. Estos problemas fundamentados teóricamente pasan a ser la esencia de la superación, ya que engloban las necesidades e inquietudes de los protagonistas del proceso de dirección.

El análisis teórico de los resultados de las investigaciones realizadas por los diferentes especialistas, permitió determinar las particularidades de la actividad profesional de los maestros en la dirección de proceso de enseñanza- aprendizaje de la construcción de textos escritos y los niveles de diseño y ejecución en los que se involucra. Estos criterios constituyen la base para el diseño de las acciones de superación.

II. Sistema de acciones de superación para perfeccionar la dirección del proceso de enseñanza- aprendizaje de la construcción de textos escritos

Se encaminan primeramente a suplir las necesidades en el orden teórico, posteriormente se enfatiza en su dominio práctico, o sea, en la sistematización de las acciones, operaciones y procedimientos que conforman la actividad de dirección. De este modo se establece los necesarios vínculos entre teoría y práctica a partir de considerar que el conocimiento adquiere significatividad cuando se expresa en los modos de actuación de los maestros, en este caso en la dirección del proceso de enseñanza - aprendizaje como tarea principal en el contexto de esta investigación.

Así se concibe el perfeccionamiento de la dirección del proceso de enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos a cambios graduales. Se parte de la sistematización de los conocimientos teóricos y posteriormente se aplica a la solución de tareas vinculadas a la actividad de dirección, comenzando por las más sencillas hasta las más complejas.

En consonancia con los presupuestos teóricos planteados se establecen tres direcciones fundamentales para la organización de las acciones de superación:

1) Sistematización teórica:

Destinada a satisfacer las necesidades que presentan los maestros en el orden teórico. Incluye acciones de completamiento, perfeccionamiento o actualización de conocimientos. Abarca aspectos lingüísticos, pedagógicos, psicológicos, didácticos en torno a la enseñanza de la lengua española y la construcción de textos escritos. Tiene como forma principal la autosuperación dirigida y se apoya en guías de estudio confeccionadas a partir de las regularidades del diagnóstico

Las guías abarcan la totalidad de las necesidades de superación en el orden teórico. Su asignación corre a cargo de los jefes de ciclo, previo análisis de los resultados del diagnóstico. De este modo se atiende las necesidades individuales de los maestros y se impide la participación innecesaria en la realización de esta tarea, así se evita el desinterés y la pérdida de tiempo.

Se incluye también como formas de superación las conferencias especializadas para el tratamiento de contenidos polémicos y los talleres para la socialización. El desarrollo de estos últimos, requiere la participación de todos en busca del enriquecimiento y el consenso entre los participantes.

2) Sistematización de actividades destinadas a la dirección del proceso de enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos

Destinada a la aplicación en la práctica de los conocimientos teóricos sistematizados. Implica el desarrollo de acciones que permitan la utilización de estos en la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje. Se apoya principalmente en el trabajo independiente del maestro bajo la orientación del facilitador y en las sugerencias y recomendaciones que se proponen en el manual de orientaciones para los maestros (material complementario) elaborado con este fin.

En la concepción de las actividades los maestros consideran las dimensiones de base: cultura, contexto de producción e individuos; los subprocesos de planeación, textualización y autorrevisión y las dimensiones semántica, sintáctica y pragmática dadas por Domínguez (2006). Constituyen el resultado del análisis de la construcción de textos escritos como categoría central de un modelo didáctico destinado a la dirección de la construcción de textos escritos. Los debates previos permitirán hacer los ajustes necesarios para su aplicación en los contextos educativos donde laboran los maestros.

En correspondencia con los presupuestos anteriores se precisa qué considerar en cada una de estas actividades:

a) Diagnóstico del proceso de enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos.

Se origina por la necesidad del maestro de determinar la realidad educativa que presenta la construcción de textos escritos en función de atender las particularidades de los educandos de su grupo. En este sentido debe acercarse a ella, desde la realidad misma en que esta se manifiesta, para conocerla, evaluarla, pronosticar los posibles cambios y proponer acciones para su transformación. Implica involucrarse en un proceso continuo, dinámico, sistémico y participativo.

Su desarrollo exige conocer el diagnóstico como proceso pedagógico, las características psicopedagógicas de los educandos del segundo ciclo del nivel primario y la construcción textual como contenido de aprendizaje. Para lograrlo el maestro necesita articular coherentemente este sistema de conocimientos en función de alcanzar un fin específico en un contexto particular de actuación, de ahí que resulte una actividad difícil.

También le es necesario dominar qué técnicas e instrumentos resultan beneficiosos para la determinación del estado actual de este proceso, en función de poder precisar potencialidades y debilidades. Asimismo hacer un adecuado procesamiento y un uso racional de la información derivada de ellos en la proyección de acciones que coadyuven a la erradicación de los problemas detectados en la práctica pedagógica.

Incluye el desarrollo de acciones destinadas al reconocimiento y la identificación de las posibilidades que ofrece la construcción de textos escritos para el tratamiento de las características psicológicas de los educandos, la determinación de sus intereses, motivaciones, vivencias y niveles de desarrollo. También es necesaria la personalización de los errores, las causas y su tratamiento. Igualmente requiere de la exploración del currículo, el contexto escolar, familiar y comunitario para la focalización de las potencialidades que favorecen el proceso de enseñanza- aprendizaje.

Demanda precisar el dominio que posee cada educando de los subprocesos de planeación, textualización y revisión y su estado de desarrollo en la realización simultánea y recursiva de estos subprocesos. De igual manera es necesario determinar los niveles de comprensión y desarrollo de las dimensiones semánticas, sintácticas y pragmáticas en la construcción de los textos escritos. Implica la descripción de los problemas detectados y la concepción de un sistema proyectivo que permita modificar la realidad descrita en los planos individual y grupal.

b) Planificación del proceso de enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos.

Ocurre cuando el maestro proyecta el proceso de enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos. Precisa tener dominio de las exigencias del modelo de escuela primaria respecto a la construcción de textos escritos y del nivel alcanzado por los educandos.

El dominio de esta actividad requiere de la selección y elaboración de actividades destinadas al tratamiento de la diversidad textual, finalidad o propósito y destinatarios según exigencias curriculares y contextuales, por ello deben ser tratadas en su totalidad. Igualmente la proyección de las tareas varía en dependencia de las características psicopedagógicas de los educandos, en tanto es necesario diseñarlas de modo tal que su solución exija la consideración de estas peculiaridades.

Requiere de la valoración y concepción de actividades de diferentes niveles de complejidad en correspondencia con el tratamiento metodológico de la construcción de textos escritos en sus modos subordinado y jerarquizado. Asimismo del uso de métodos que propicien el trabajo individual, colectivo y la combinación de ambos, la elaboración de propuestas de tareas para diagnosticar, evaluar y corregir errores.

Demanda también la creación de situaciones comunicativas que estimulen a los educandos a expresar por escrito los saberes aprendidos en las diferentes asignaturas del currículo y actividades complementarias. Igualmente la proyección de otros tipos de tareas que exijan del uso de la escritura como herramienta de aprendizaje. Todas estas manifestaciones se tratarán en el marco de la superación en correspondencia con el diagnóstico individual y colectivo de los maestros.

c) Organización del proceso de enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos

Está muy vinculada a la actividad de planificación, se encamina principalmente a la distribución de las tareas de aprendizaje y situaciones comunicativas según el orden de complejidad y en correspondencia con el tipo de textos, tema y receptor. Asimismo de la caracterización individual y grupal que se tenga y de las condiciones que ofrece el entorno escolar, familiar y comunitario.

Se necesita del ordenamiento de textos modelos y sistemas de tareas para la potenciación de la construcción de textos escritos desde la comprensión y el análisis de textos, así como de la estructuración de los componentes de una clase en función de satisfacer las necesidades de los educandos en el aprendizaje de la construcción de textos escritos. También se precisa de la estructuración de las clases que priorizan este componente para conformar un subsistema y la ubicación de este dentro del sistema de clases de Lengua Española.

De igual modo se requiere preparar a los maestros para el establecimiento de los hilos conductores para el montaje de talleres de escrituras u otras actividades como son las acciones y estrategias de intervención para corregir los errores de los educandos. Asimismo de la articulación de las tareas de construcción de textos escritos diseñadas en el contexto de la asignatura Lengua Española con las propuestas en el marco de otras asignaturas y actividades complementarias. También es necesario hacer la distribución del tiempo en correspondencia con las posibilidades reales de los educandos para construir los textos escritos.

d) Ejecución del proceso de enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos

Se manifiesta en el momento que el maestro desarrolla las actividades, previamente planificadas. Independientemente del modo en que se presente la dirección de la construcción de textos escritos (jerarquizada, subordinada o incidental) las acciones a desarrollar por los maestros se encaminan a:

- Garantizar la motivación durante todo el proceso de construcción del texto escrito.
- Desarrollar la orientación semántica, sintáctica y pragmática del texto.
- Activar las estrategias cognitivas y metacognitivas.
- Brindar ayuda diferenciada sobre la base del control permanente.
- Comprobar la calidad de la exposición de las ideas, las normas de la textualidad: progresión temática, coherencia, intencionalidad, situacionalidad, intertextualidad y pertinencia.

- Propiciar la reorganización semántica, sintáctica y textual mediante orientaciones precisas
- Conducir la reorientación con carácter individualizado y colectivo.

e) Control del proceso de enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos

Se pone de manifiesto en el momento en que el maestro controla el desarrollo de la actividad de aprendizaje de los educandos. Está estrechamente vinculada a las demás actividades ya que el control y la evaluación se deben planificar, organizar y ejecutar y se hace en dependencia de los resultados obtenidos en el diagnóstico.

El dominio de esta actividad requiere de la selección y la elaboración de tareas y acciones que propicien el autocontrol, la autovaloración, la coevaluación y la heteroevaluación del proceso de construcción de textos escritos. Debe proyectarse acciones que permitan evaluar la construcción de textos escritos como proceso y como producto.

En el marco de la dirección del proceso de enseñanza - aprendizaje la puesta en práctica de cada una de estas actividades ejerce su influencia en los componentes del proceso y permiten que el mismo se desarrolle cíclicamente. Cada actividad tiene sus características específicas y se pueden estudiar independientemente, pero no puede olvidarse que están estrechamente interrelacionadas y se compenetrán unas con las otras. Por tanto, el proceso de dirección debe considerarse como único e integral, la delimitación de cada una conduce a la elaboración de los métodos y procedimientos para su realización más efectiva en la práctica.

3) Evaluación de las acciones de la actividad de dirección

La constatación del dominio de cada una de las acciones implica tener en cuenta el proceder metodológico asumido por los maestros en su participación en cada una de las formas de organización diseñadas. Su realización revela los conocimientos que poseen los maestros, permite apreciar la extensión y la profundidad con que las desarrollan y distinguir diferentes niveles de rendimiento.

De este modo la evaluación de la calidad de las actividades de dirección se revela como un proceso

continuo, sistemático y es el resultado del grado en que se cumplieron los objetivos. Su constatación implica tener en cuenta los siguientes criterios: cantidad de las acciones, consecutividad, ajuste al tipo de tarea, grado de independencia y cantidad de tiempo invertido.

La representación gráfica del modelo puede observarse en la figura 1.

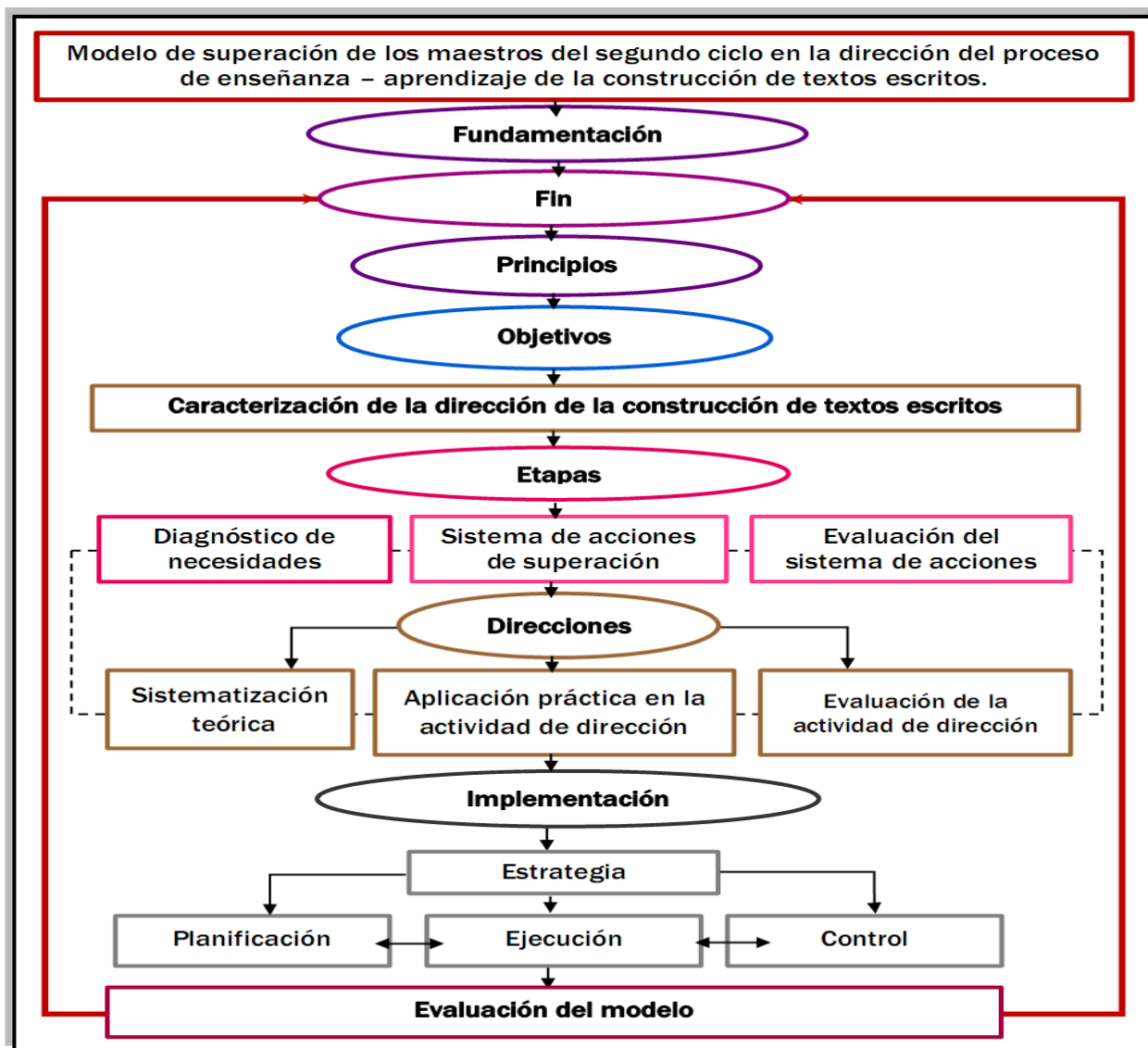


Figura 1: Representación esquemática del modelo de superación.

3.2. Implementación del modelo de superación

La implementación del modelo se realiza mediante una estrategia estructurada en tres fases esenciales: planificación, ejecución y evaluación (anexo 14).

La **fase de planificación**: destinada a la elaboración y organización eficiente de todas las acciones, así como las formas de superación, los objetivos, contenidos, métodos, medios de enseñanza y la evaluación. Comprende los siguientes elementos:

1. Establecer el cronograma de actividades de superación a desarrollar desde la Universidad y su concreción en las escuelas primarias seleccionadas.
2. Establecer en el sistema de trabajo de la escuela las actividades de superación a desarrollar.
3. Seleccionar los objetivos, contenidos, formas de superación, métodos, medios de enseñanza y evaluación de las actividades de superación en función de los problemas identificados.
4. Diseñar las guías de estudio, las conferencias, los talleres y materiales complementarios para la preparación de los maestros.
5. Establecer el tiempo de cada forma de superación según las necesidades y posibilidades de los docentes y la escuela.
6. Determinar los indicadores a medir en la evaluación de los maestros a partir de los resultados en la labor docente que desarrollan.

En consecuencia con las características específicas de las estrategias, se definen las acciones que se han de cumplimentar a corto, mediano y largo plazo.

Acciones a corto plazo: dirigidas a la superación de los maestros en un corto período de tiempo, permitiendo lograr cambios en el orden teórico, metodológico y actitudinal en función de la dirección del proceso de enseñanza- aprendizaje de la construcción de textos escritos. Se concretan fundamentalmente, mediante el desarrollo de la autosuperación dirigida, las conferencias especializadas y los talleres, según el cronograma previa coordinación con las instituciones implicadas. Realizar una reunión con directivos según el cronograma establecido y maestros de las instituciones con el objetivo de analizar los componentes estructurales del modelo y de la estrategia a seguir, su fin, características, contenidos, formas de superación, métodos, medios de enseñanza, evaluación y

tiempo, para el tratamiento teórico y metodológico de la dirección del proceso de enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos. Aquí se presentan los fundamentos filosóficos, sociológicos, psicológicos y pedagógicos a considerar; sus exigencias básicas, características y las fases que comprende.

b. Realizar un taller con los maestros, donde se presenten las concepciones generales acerca de la dirección del proceso de enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos en el segundo ciclo de la educación primaria, lo que propiciará el establecimiento de niveles de preparación y competitividad para el enfrentamiento del accionar con la estrategia.

c. Confeccionar el registro de evaluación y control para la recogida de la información sobre el proceso de realización de las actividades de superación.

Acciones a mediano plazo: se dirigen a la consolidación de la preparación teórica, metodológica y actitudinal de los maestros, propiciando cambios en el desarrollo de su labor dirigente. Su concreción está en la participación consciente en la preparación de la asignatura, los colectivos de ciclo y los debates científicos. Se concreta en:

a. Observar el tratamiento teórico y metodológico que ofrecen los maestros a la dirección del proceso de enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos a partir de la evaluación de los resultados de la superación recibida, en las diferentes actividades del proceso docente educativo.

b. Profundizar en el sistema de conocimientos alcanzados en las conferencias especializadas, los talleres mediante la autosuperación como vía de solución a los problemas más complejos de la práctica profesional.

c. Participación en los colectivos de ciclo, en actividades de demostración a otros maestros de menos nivel de preparación y en la exposición de los resultados científicos.

Acciones a largo plazo: se dirigen al logro de niveles superiores de conocimientos en los maestros que les permitan el desarrollo de su labor educativa en correspondencia con la superación recibida. La que se ha de manifestar en el crecimiento de los educandos que atiende.

En la planeación de la estrategia de superación se realizó el diseño de las diferentes formas de superación para los maestros, donde se tuvo en cuenta los presupuestos teóricos que brinda, el Reglamento de Educación de Postgrado (Resolución 132/2004 del Ministerio de Educación Superior).

Se asumen las siguientes formas de superación:

La autopreparación.

El objetivo general se orienta a fundamentar la dirección del proceso de enseñanza- aprendizaje de la construcción de textos escritos en el segundo ciclo de la educación primaria desde el punto de vista, lingüístico, pedagógico, psicológico y didáctico. Es asumida como una de las formas básicas para la superación y se desarrolla desde el momento en que se ubica el material de apoyo digitalizado que contiene las guías docentes (anexo 15). Esto posibilita que los directores y jefes de ciclo también tengan acceso a la información.

Las guías docentes orientan la búsqueda e interpretación de los contenidos lingüísticos, pedagógicos, psicológicos y didácticos que requieren ser sistematizados; contienen tema, objetivo y acciones a ejecutar en correspondencia con las necesidades de los maestros, pues están ordenadas por grado de complejidad. La solución de las tareas que en ellas se propone contribuye al desarrollo de las habilidades generales de búsqueda, procesamiento y exposición de la información, asimismo a la sistematización de los conocimientos teóricos y a su puesta en práctica.

La autosuperación de los maestros debe cumplir los siguientes requisitos:

- a. El punto de partida debe ser las necesidades detectadas en el diagnóstico inicial del maestro.
- b. Los maestros deben tener claridad y convencimiento de cuáles son sus necesidades de aprendizaje para poder dirigir el proceso de enseñanza - aprendizaje.

- c. La organización del tiempo de autopreparación queda a disposición de los maestros, mediado por los preceptos generales que establece el sistema general diseñado para la superación y la implicación de los órganos técnicos y de dirección, en la organización, planificación y control de la autopreparación.
- d. La vinculación de la actividad individual con la grupal, en función del aprendizaje cooperativo.
- e. Aprovechamiento de los espacios de trabajo metodológico y la investigación científica.
- f. Vínculo con otras formas organizativas de la superación.
- g. Contribución a la solución de los problemas profesionales específicos.
- h. Aprovechamiento de sus posibilidades para dar orientaciones que favorezcan el proceso de superación.
- i. Presencia del análisis, la valoración crítica y construcción personal para su aplicación en el desarrollo profesional de la dirección del proceso de enseñanza- aprendizaje de la construcción de textos escritos.

Los procedimientos a utilizar en la autopreparación están relacionados con el desarrollo del pensamiento lógico y la imaginación, la participación consciente, la elaboración de preguntas y la ejemplificación. Estos se emplean según su necesidad real en el proceso de aprendizaje.

En cuanto a los medios de enseñanza a utilizar para la autopreparación se emplea la bibliografía básica más actualizada y los resultados teóricos y prácticos de investigaciones sobre el tema, siempre al alcance de los maestros. La consulta a esta bibliografía es asistida por la guía de estudio, con orientaciones precisas de qué, cómo y para qué buscar.

La exposición de la información debe hacerse en sus dos variantes: oral y escrita. Ambas se fusionan y sirven como expresión del proceso de orientación, reorganización y adquisición de conocimientos en el que el maestro con su experiencia puede, exponer y valorar los resultados del proceso de autopreparación en cuanto a beneficios y dificultades.

Para potenciar el desarrollo investigativo de los maestros, se promueve en las guías de estudio el análisis de resultados científicos de carácter local, regional y nacional con el fin de que evalúen las posibilidades de implementación en el contexto educativo donde laboran.

El desarrollo de las actividades de autosuperación es fundamental. Ellas es base para una mayor productividad en las demás formas de organización: talleres, preparación de asignatura, colectivo de ciclo y debates científicos.

La conferencia especializada

Facilita el tránsito por las demás formas, se sale del marco tradicional de la exposición, para convertirse en forma de conferencia problémica, panel, discusión, entre otras. Está insertada dentro de un proceso en relación con otras formas que favorecen la participación activa del sujeto; por tanto incluye espacios de reflexión, análisis, crítica, en los que el maestro es un sujeto activo. Ellas sientan las bases para el desarrollo de los talleres, de la actividad individual e independiente y colectiva de los maestros

En su realización se tiene en cuenta las carencias que en el orden teórico presentan los maestros, así como aquellos aspectos que resultaron más polémicos. De manera particular se trataron: enfoques metodológicos para la enseñanza de la lengua, modelos para la enseñanza- aprendizaje de la construcción de textos escritos, las tipologías textuales y el proceso de construcción de textos escritos.

El taller

Se emplea para enseñar y aprender mediante la socialización de saberes. En este sentido promueve la unidad en la diversidad de maestros, facilita el desarrollo del trabajo metodológico, se convierte en un entrenamiento que tiende a la interdisciplinariedad y al enfoque sistémico, propicia el trabajo grupal y el uso de técnicas participativas adecuadas. En el taller se integra en un solo proceso la teoría y la práctica, por lo que constituye una premisa para la preparación de la asignatura y el colectivo de ciclo. En el (anexo 16) puede observarse ejemplos de talleres y conferencias.

Por consiguiente la actividad práctica que se ejecuta deja un producto factible de aplicar en el contexto educativo a transformar. La posibilidad de utilizar los resultados en la dirección del proceso de enseñanza constituye un estímulo para la participación de los maestros en la superación. Estos resultados son objetos de evaluación del aprendizaje de los sujetos implicados mediante la comparación con otros elaborados en momentos anteriores.

En este sentido, se desarrollarán talleres encaminados a:

- Análisis de aspectos teóricos vinculados a la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje de la construcción de textos escritos para tomar decisiones acerca de qué posición asumir.
- La construcción de los diferentes tipos de textos que se trabajan en la escuela primaria, se prioriza: el cuento, las historias, las anécdotas, los poemas, las recetas de cocina y los comentarios.
- Análisis del producto de la actividad de dirección, planificación y organización de tareas de aprendizaje, diagnóstico y evaluación, clases, subsistemas y sistemas de clases.
- Análisis de los resultados de la planificación, ejecución y el control

En el (anexo 17) se propone la posible organización que permite la articulación de las conferencias especializadas, las guías de estudio, los talleres y el manual de orientación para los maestros.

La preparación de la asignatura

Se materializa en la selección y planificación de las actividades docentes que contempla la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje de la construcción de textos escritos. En ella se pone de manifiesto la concepción y exposición metodológica de las actividades y se establecen acciones de coordinación para buscar coherencia en la enseñanza de este proceso.

Por eso se precisa de la participación de todos los maestros, conocer el tipo de texto, la temática y el receptor a quién está dirigido, tomar como centro la asignatura Lengua Española y cómo pueden contribuir el resto de las asignaturas y actividades complementarias a la dirección del proceso de

enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos. La preparación se realizará por grupos de maestros del grado, la escuela y en el contexto escolar.

El profesor que imparte la superación participará de conjunto con los maestros para evaluar su preparación y orientar en caso necesario cómo solucionar las dificultades que se presenten. Para la concepción de las actividades de dirección pueden auxiliarse de la información contenida en el manual de orientación, en correspondencia con el tipo de actividad que estén desarrollando.

Colectivo de ciclo:

Se coordinan las acciones para el tratamiento coherente de la construcción de textos escritos desde todas las actividades docentes y extradocentes. De igual manera se requiere de la preparación de todos los maestros del ciclo, en función de apoyar el trabajo. Se precisan las acciones a desarrollar por los educandos de cada grado (quinto – sexto) y se realiza la coordinación de acciones conjuntas en función de lograr la socialización de resultados y la estimulación oportuna.

El debate científico:

Tiene como propósito problematizar la enseñanza de la construcción de textos escritos en el segundo ciclo de la educación primaria. Permite divulgar las experiencias más significativas respecto al tratamiento de la temática.

En todas las formas de superación, los medios de enseñanza juegan un papel importante. Ellos sirven de soporte material a los métodos para posibilitar el logro de los objetivos planteados. En este sentido, se aprovecha las tecnologías de la informática para la consulta de las guías docentes y el manual.

Por su parte las guías ayudan al maestro a localizar con rapidez en la bibliografía más actualizada disponible los aspectos teóricos y metodológicos relacionados con la construcción de textos escritos en la educación primaria, principalmente en aquellos aspectos en los que presentan deficiencias. Asimismo el Manual ofrece los principales procedimientos y recomendaciones metodológicas para la dirección del proceso de enseñanza- aprendizaje de la construcción de textos escritos y puntualiza aquellos

elementos menos tratados. No menos importantes resulta el empleo de los medios audiovisuales tales como el videos, la TV, los materiales digitales, entre otros.

Fase de ejecución.

Su objetivo es concretar las acciones estratégicas para el cambio en la dirección del proceso de enseñanza- aprendizaje de la construcción de textos escritos y cumplir el fin previsto. En esta etapa se debe tener en cuenta los siguientes requerimientos:

Favorecer la contextualización de la superación de los maestros, al adoptar como punto de partida el diagnóstico de las necesidades en correspondencia con las particularidades y condiciones del contexto escolar donde dirige el proceso de enseñanza- aprendizaje de la construcción de textos escritos

Contribuir al mejoramiento del desempeño profesional del maestro del segundo ciclo, traducido en cambios en los modos de actuación en la dirección del proceso de enseñanza- aprendizaje.

Desarrollar la motivación del maestro para el perfeccionamiento de las acciones implicadas en la dirección del proceso de enseñanza- aprendizaje de la construcción de textos escritos.

Propiciar mediante la orientación precisa la autosuperación en los conocimientos, lingüísticos, pedagógicos, psicológicos y didácticos que fundamentan la dirección del proceso de enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos.

Incluir ejercicios de autoperfeccionamiento de las acciones que permitan al maestro el mejoramiento de la práctica educativa en la dirección del proceso de enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos.

Organizar en un todo sistémico y armónico las formas de superación para el perfeccionamiento de las acciones de dirección.

Ponderar el trabajo con modelos y el papel mediador del profesor en la demostración de los modos de actuación de los maestros, principalmente en la ejecución.

Desarrollar habilidades para la detección y solución de problemas en la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje de la construcción de textos escritos sobre la base del monitoreo de las experiencias vivenciales.

Aprovechar los propios espacios de interacción docente: colectivos de ciclo, preparación de asignatura, metodológica y científica, actividades de superación o cualquier otra forma establecida para el trabajo conjunto.

Crear condiciones desde las diferentes formas organizativas de superación para un modelo de comunicación centrado en el proceso.

Garantizar disposición y compromiso de todos los participantes en el cumplimiento del objetivo a partir de su identificación con la necesidad del cambio tanto en el orden individual como colectivo.

Para la ejecución de la estrategia de superación se propone el siguiente cronograma de trabajo, concebido para un curso escolar. Su cumplimiento contribuirá al objetivo propuesto.

Se proponen las siguientes acciones:

1. Determinación del personal docente y los medios materiales que se necesitan para el desarrollo de la superación.
2. Ejecución de las formas de superación diseñadas para la implementación del modelo.
3. Rediseño de las actividades de superación a partir de las necesidades e intereses de la escuela y los maestros.
4. Análisis de la preparación de las asignaturas del segundo ciclo de la educación primaria para pronosticar y valorar los efectos de la superación diseñada.
5. Desarrollar trabajos investigativos como una vía para la solución de los principales problemas detectados en la práctica educativa.
5. Valoración sistemática de los resultados alcanzados en cada una de las formas de superación, para el rediseño de las acciones.

Fase de evaluación.

Esta fase es importante en el cumplimiento de los objetivos desde sus dos aristas: como proceso y como resultado, teniendo en cuenta la evaluación del seguimiento del modelo y su impacto en el ejercicio de la profesión. La evaluación del modelo se concreta en la estrategia y es un proceso continuo y sistémico que aborda el diagnóstico, el diseño y la aplicación, lo cual propicia la reorientación constante de las diferentes acciones que se desarrollan, según las etapas propuestas.

En este sentido se consideraron las siguientes acciones:

1. Evaluación de los resultados alcanzados por los maestros, durante la implementación de las diferentes formas organizativas: autosuperación, conferencias especializadas, talleres, preparación de asignatura, colectivo de ciclo, debate científico.
2. Autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación durante la puesta en práctica de las diferentes formas de superación propuestas en el modelo.
3. Evaluación de los cambios que se van produciendo desde el punto de vista teórico, metodológico y actitudinal al desarrollar las acciones de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos.
4. Constatación del funcionamiento de la implementación de las acciones de superación en correspondencia con los resultados del diagnóstico.
5. Comprobación de los niveles de satisfacción de los maestros con respecto a la calidad y validez de las acciones de superación.

3.3. Evaluación del modelo de superación

Para validar teóricamente el modelo de superación de los maestros del segundo ciclo de la educación primaria en la dirección del proceso de enseñanza- aprendizaje de la construcción de textos escritos se empleó el criterio de expertos. En el procesamiento de la información se aplicó el método Delphi.

Para la selección de los expertos se tuvo en cuenta los siguientes requisitos:

- Tener título académico de licenciado, Máster o el grado científico de Doctor.
- Poseer 10 o más años de experiencia profesional.
- Conocer sobre el tema de investigación
- Tener una participación activa en el área de la investigación.
- Estar evaluado de bien (B) o muy bien (MB).
- Tener disposición para cooperar en la evaluación del modelo de superación.

Después de seleccionados los posibles expertos, se les aplicó un cuestionario de autoevaluación (ver anexo 18), para que hicieran las valoraciones sobre su competencia, así como acerca de las vías que les posibilitaron argumentar sus criterios en el tema que se analiza.

El análisis de la información recopilada posibilitó la selección de los expertos mediante la determinación de su coeficiente de competencia (K). El procesamiento de este instrumento se realiza sobre la base de determinar el coeficiente de conocimiento (Kc) y el coeficiente de argumentación (Ka); el promedio entre ambos determina el coeficiente de competencia. La metodología empleada fue la de comparación de pares.

El criterio de competencia se determinó mediante la aplicación de la fórmula:

$$K = \frac{Kc + Ka}{2}$$

2

- Kc o coeficiente de conocimiento, se obtiene a partir de la valoración que realiza el sujeto sobre su competencia acerca del tema en una escala de 0 a 10, donde 0 representa no tener conocimientos sobre el tema y 10 que expresa un pleno conocimiento. El criterio dado se multiplica por 0.1, lo que permite establecer una escala que oscila entre 0 y 1.

-Ka o coeficiente de argumentación, la evaluación según el grado de influencia (alto, medio o bajo) a partir de las selecciones realizadas y la suma de los puntos obtenidos permiten determinar este valor. Para ello se utilizan los valores representados en una tabla patrón.

-K o coeficiente de competencia, se determina buscando el valor promedio de los anteriores.

El grupo quedó conformado por un total de 30 expertos y se consideran dentro de esta jerarquía a los sujetos cuyo valor K se ubique entre 0.6 y 1. (Ver anexo 19).

En el análisis y cuantificación en relación con los niveles de competencia se pudo comprobar que 24 se ubican en la categoría alta y 6 en la media.

La composición del grupo seleccionado como expertos quedó conformado por 5 metodólogos (provinciales y municipales) que representan el 16.6%, 5 directores de escuelas primarias 16.6%, 2 jefes de ciclo 6.6%, 6 maestros para el 20% y 12 profesores de la Universidad para el 40% de la totalidad.

Del total de expertos 5 son Doctores en Ciencias Pedagógicas, 20 Máster en Educación Primaria, 2 Profesores Titulares, 5 Profesores Auxiliares, 7 Profesores Asistentes. Los 30 expertos son Licenciados en Educación Primaria y poseen una experiencia laboral que oscila entre los 16 y 30 años, lo que representa un 73.3%. (Ver anexo 21).

A los expertos seleccionados se les aplicó un cuestionario para el análisis del modelo elaborado (ver anexo 22), las valoraciones emitidas permitieron arribar a las siguientes consideraciones:

El 100% de los expertos reconocen la relevancia de las posiciones teóricas asumidas para sustentar el modelo de superación, los criterios expresados se ubican en 60% muy adecuado, 33.3% bastante adecuado y el 6.6% adecuado.

Con respecto a las acciones y formas de organización planificadas para implementar el modelo, se confirmó que el 90% de los expertos señalan que son muy adecuadas, el 3.3% bastante adecuada y 6.6% como adecuada.

En cuanto al grado de relevancia de los componentes diseñados para organizar el proceso, el 60% reconocen que es muy adecuada y el 40% como bastante adecuada.

En relación con el grado de relevancia del modelo de superación presentado, se constató que el 46.6% de los expertos lo considera muy adecuado, el 43.3% bastante adecuado y un 10% adecuado.

Con respecto a la utilidad práctica del modelo de superación propuesto, el 73,3% lo considera muy adecuado, el 23.3% señala que es bastante adecuado y el 3.3% lo considera adecuado.

En resumen, se puede apreciar que los criterios del grupo de expertos en relación con el grado de importancia de cada aspecto sometido a su valoración, tienen la tendencia de ser evaluados como muy adecuados y bastante adecuados, lo cual permite tener una visión positiva sobre el modelo de superación propuesto.

El análisis de los resultados que representan la imagen de cada uno de los valores por la inversa de la curva normal, permitió destacar el alto nivel de significación en la concordancia de las respuestas a las preguntas formuladas. La información obtenida revela la validez del modelo de superación para el perfeccionamiento de la dirección del proceso de enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos. (Ver anexo 22).

En sentido general, el análisis de los resultados permitió constatar que el 100% de los expertos considera que el modelo de superación propuesto ha de contribuir a la preparación de los maestros del segundo ciclo de la educación primaria en la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje de la construcción de textos escritos. El alto nivel de significación en la concordancia de los criterios expresados por los expertos, conduce a enunciar que el modelo de superación propuesto tiene validez.

Como elementos finales de esta valoración, los expertos sugieren ampliar la argumentación de los fundamentos teóricos generales en que se sustenta el modelo, establecer algunas acciones aprovechando otras formas de organización que ofrece la teoría de la Educación Avanzada. Estos aspectos fueron tomados en cuenta en la variante final del modelo.

Evaluación práctica del modelo.

Conocidos los resultados del método de criterio de expertos y con el objetivo de constatar la viabilidad práctica, se implementa el modelo en el contexto del segundo ciclo de la educación primaria. Para hacer la valoración de su efectividad, se aplicó un pre-experimento en forma de pre-test y post- test.

Para el pre-experimento, no se emplearon nuevas acciones de diagnóstico como punto de partida o pre-test. El investigador consideró la no ocurrencia de variaciones significativas en la muestra seleccionada por el poco tiempo transcurrido entre el proceso de constatación empírica del problema objeto de investigación y el inicio de la implementación del modelo. La encuesta a maestros, la revisión de documentos, la observación a clases, la prueba pedagógica a los educandos y la triangulación metodológica de sus resultados (capítulo 2), constituyen el estado inicial de la muestra objeto del pre-experimento.

Con el objetivo de confrontar el grado de transformación de la muestra seleccionada, al cierre del proceso de implementación, se aplican los mismos métodos y sus resultados conforman el pos-test, que son comparados con los del pre-test. Los resultados cuantitativos pueden observarse en el (anexo 23). Del análisis cuantitativo de los métodos aplicados directamente a los maestros surgen los siguientes resultados:

- Dominio de los fundamentos teóricos y metodológicos de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos.
- Dominio práctico de la dirección del proceso de enseñanza- aprendizaje de la construcción de textos escritos (manifiesto en el dominio de las acciones durante el diagnóstico, la planificación, la organización, la ejecución y el control).
- Elevación de la calidad del desempeño profesional de los maestros en la atención de las necesidades de los educandos y del grupo en el tránsito por los subprocesos de la construcción de textos escritos.

- Elevación de la calidad del sistema proyectivo de la dirección del proceso de enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos (calidad de las actividades, carácter de sistema).
- Mayor nivel de desarrollo de los educandos del segundo ciclo de la educación primaria en el aprendizaje de la construcción de textos escritos.

La representación gráfica de estos resultados puede observarse en el (anexo 24).

Aunque el modelo está diseñado para los maestros por entender que el producto de su actividad se revierte en los educandos se aplicó una prueba pedagógica, antes, durante y posterior a la implementación del modelo de superación. La comparación de los resultados cuantitativos permitió determinar que los educandos que fueron se convirtieron en mejores escritores, demostraron mayor independencia en el dominio de las acciones de cada uno de los subprocesos y elevaron la calidad en cada uno de los indicadores de las dimensiones semántica, sintáctica y pragmática (anexo 25).

Conclusiones parciales del capítulo.

La estructuración metodológica del modelo de superación respondió a la necesidad de contribuir a la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje de la construcción de textos escritos, sobre la base de la autosuperación dirigida, la discusión participativa y la práctica intensiva y sistemática en y desde el contexto escolar. Asimismo el empleo coherente de las formas de superación permitió colocar al maestro como protagonista del propio proceso que enseñan.

La valoración del modelo de superación por criterio de expertos permitió constatar la existencia de un alto nivel de concordancia en cuanto a la significatividad de su valor teórico, metodológico y práctico. Su implementación en la práctica pedagógica provocó un salto de calidad en la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje de la construcción de textos escritos

CONCLUSIONES

Los fundamentos teóricos y metodológicos que sustentan la dirección del proceso de enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos se encuentran en los aportes del enfoque histórico cultural, la enseñanza desarrolladora y el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural. Desde esta perspectiva la construcción de textos es considerada un proceso complejo por su carácter recursivo en el que se revela la individualidad de la personalidad, sus motivaciones, intereses, vivencias, ideología y cultura mediados por la comprensión de la realidad. En esta manifestación contextualizada de la actividad lingüística están inmersos los procesos de planeación, textualización y autorrevisión.

El diagnóstico del problema que se investiga reveló las carencias teóricas, metodológicas y actitudinales de los maestros del segundo ciclo de la educación primaria en la dirección del proceso de enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos. Estas deficiencias limitan la posibilidad de concebir un sistema de tareas y clases que coloque al educando como protagonista del aprendizaje desde la atención de sus intereses, necesidades, potencialidades y los subprocesos cognitivos involucrados.

El modelo de superación diseñado se estructura en tres etapas y direcciones que permiten atender las necesidades teóricas, metodológicas y actitudinales de los maestros. Se contextualiza mediante la implementación de un sistema de acciones que se articula coherentemente desde la autosuperación dirigida, la discusión participativa, la práctica intensiva y sistemática en y desde el contexto escolar. Se distingue por colocar al maestro como protagonista del mismo proceso que enseñan y por contribuir a la transformación de la actividad de dirección en el propio escenario de realización.

Los expertos reconocen la relevancia de las posiciones teóricas y las etapas asumidas en el modelo de superación, la utilidad práctica de la estrategia para implementar las acciones de preparación teórica y metodológica de los maestros en la dirección del proceso de enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos. Asimismo su puesta en práctica demostró su validez al contribuir al perfeccionamiento de dicho proceso.

RECOMENDACIONES



Los resultados obtenidos en la investigación le permiten al autor ofrecer las siguientes recomendaciones:

Trabajar como líneas futuras de investigación los problemas abiertos identificados en la tesis, entre los que se destaca la necesidad de resolver las limitaciones que tienen los educandos del primer ciclo de la Educación Primaria en la construcción de textos escritos en diferentes situaciones comunicativas y en la apropiación de las acciones de este proceso.

Valorar la posibilidad de elaborar modelos similares en la solución de los problemas que presentan los maestros de la educación primaria en la dirección del proceso de enseñanza - aprendizaje de otros componentes de la lengua española.

Implementar en la docencia de pregrado las acciones propuestas en el modelo de superación en función de resolver los problemas de los maestros en formación en la dirección de este proceso.

Proyectar la introducción del modelo de superación en la solución de los problemas que presentan los demás maestros del municipio Pinar del Río y los de otros municipios de la provincia.

LISTA DE REFERENCIAS

- ADDINE FERNÁNDEZ, F. (2010). La Didáctica General y su enseñanza en la Educación Superior Pedagógica. Aportes e impactos. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias. Universidad de Ciencias Pedagógicas "Enrique José Varona" C. Habana, p.24.
- AGUAYO ALFREDO, M. (1910). Enseñanza de la lengua materna en la escuela elemental. Librería Nueva, La Habana, p. 227.
- AGUAYO ALFREDO, M. (1910). Enseñanza de la lengua materna en la escuela elemental. Librería Nueva, La Habana, p. 46.
- ALEXOPOULOV, A. (2000). Aproximación al tratamiento del error en la clase de Enseñanza de la Lengua Española desde la perspectiva del análisis de errores. EN Estudios de lingüística aplicada, julio, año/ vol. 23, número 041, Universidad Nacional Autónoma de México, Distrito Federal, México, p. 110.
- ARIAS LEYVA, G. [ET AL] (2004). Orientaciones metodológicas para ajustes curriculares. Asignatura Lengua Española. Editorial Pueblo y Educación, C. Habana, p. 15.
- DÍAZ A. Y ARIAS G. (2011). La construcción de textos orales y escritos en la escuela primaria. Propuesta de enseñanza-aprendizaje, desde una concepción desarrolladora. Curso 28. Sello Editor Educación Cubana. ISBN 978-959-18-0627-7, C. Habana, p. 9.
- DÍAZ A. Y ARIAS G. (2011). La construcción de textos orales y escritos en la escuela primaria. Propuesta de enseñanza-aprendizaje, desde una concepción desarrolladora. Curso 28. Sello Editor EDUCACIÓN CUBANA. ISBN 978-959-18-0627-7, C. Habana, p. 10.
- CASTILLO ESTRELLA, T. (2004). Un modelo para la dirección de la superación de los docentes desde la Escuela Secundaria Básica. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. ICCP, C Habana, p.16.
- CASSANY, D., LUNA, M. Y SANZ, G. (1998). Enseñar lengua. Ed. Graó, de Serveis Pedagògics, España, p. 158.
- CASSANY DANIEL (2002). La cocina de la escritura. Editorial de la Secretaría de Educación Pública, México, p. 28.
- CASSANY DANIEL (2002). La cocina de la escritura. Editorial de la Secretaría de Educación Pública, México, p. 31.
- CASTELLANOS SIMONS, D. (2000). Aprender y enseñar en la escuela: Una concepción desarrolladora. Editorial Pueblo y Educación, C. Habana, p.45.
- DOMÍNGUEZ GARCÍA. I. (2006). Modelo didáctico para la orientación del proceso de construcción de textos escritos. Tesis de doctorado, ICCP, C. Habana, p. 83.

- DOMÍNGUEZ GARCÍA. I. (2006). Modelo didáctico para la orientación del proceso de construcción de textos escritos. Tesis de doctorado, ICCP. La Habana, p. 99.
- DOMÍNGUEZ GARCÍA. I. (2010). Comunicación y texto. Editorial Pueblo y Educación, C. Habana, p.1.
- GARCÍA ALZOLA, E. (1992). Lengua y Literatura. Editorial Pueblo y Educación. C. Habana, p. 44.
- GARCÍA PERS, D. (1978). Didáctica del idioma español. Primera parte, Editorial Pueblo y Educación, C. Habana, p. 165.
- GONZÁLEZ LÓPEZ, Y. CONDE GARCÍA, L. (2011). Cómo diagnosticar la construcción de textos. Una necesidad del docente. Revista electrónica Educación y Sociedad Revista Digital. Año 9 - Número 2. Abr-Jun 2011. ISSN: 1811-9034. RNPS: 2073, UCP "Manuel Ascunce Domenech", Ciego de Ávila, p. 11.
- MARTÍ PÉREZ, JOSÉ, (1963) Obras Completas, t.10, p 327*
- MES. (1996). Reglamento de la educación de posgrado de la República de Cuba. Ministerio de Educación Superior. Resolución No. 6/96. (1996), La Habana. Capítulo III, artículo 48, p.11.
- MES (2004). Modificaciones al Reglamento de la Educación de Postgrado de la República Resolución No. 132/2004. Artículo 20, C. Habana, p.4.
- MES (2004). Modificaciones al Reglamento de la Educación de Postgrado de la República Resolución No. 132/2004. Artículo 20, C. Habana, p.29.
- MINED (2010). Seminario Nacional de preparación del curso escolar 2010 - 2011 Ciudad de La Habana, p.131.
- MINED (2010). Seminario Nacional de preparación del curso escolar 2010 - 2011 C. Habana, p.142.
- JIMÉNEZ RIVERA, M. (2005): Cuaderno para ti Maestro. Tercer grado. Lengua Española. Editorial Ministerio de Educación, ICCP, C. Habana, p. 38.
- QUINTANA Y COAUTORES (2015). Metodología de la enseñanza de la lengua española para escuelas pedagógicas. Editorial Pueblo y Educación. C. Habana, p. 126.
- PARETS GÓMEZ, A. V. (2013). Estrategia didáctica para la dirección del proceso de enseñanza - aprendizaje de la numeración en la Educación Primaria. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. UCPEJV, C. Habana, p.28
- POLO ROBAINA M. Y GONZÁLEZ PÉREZ M. (2014) La enseñanza - aprendizaje de la Lengua Española en la escuela primaria. Importancia del enfoque didáctico de la enseñanza desarrolladora de la Lengua Española. Diagnóstico y evaluación de la asignatura. Editorial Pueblo y Educación La Habana, p.26.
- ROMÉU, A. (2003). El enfoque Cognitivo Comunicativo y Sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura", Editorial Pueblo y Educación, C. Habana, p. 36.

- ROMÉU, A. (2003). El enfoque Cognitivo Comunicativo y Sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura", Editorial Pueblo y Educación, C. Habana, p. 95.
- ROMÉU ESCOBAR, A. Y COAUTORES (2013). Didáctica de la lengua española y la literatura. Tomo 1. Tratamiento metodológico a los componentes funcionales. Enseñanza de la comprensión de textos. p. 5.
- ROMÉU ESCOBAR, A. Y COAUTORES (2013). Didáctica de la lengua española y la literatura. Tomo 1. Tratamiento metodológico a los componentes funcionales. Enseñanza de la comprensión de textos. Editorial Pueblo y Educación, C. Habana p. 102.
- ROMÉU ESCOBAR, A. Y COAUTORES (2013). Didáctica de la lengua española y la literatura. Tomo 1. Tratamiento metodológico a los componentes funcionales. Enseñanza de la comprensión de textos. Editorial Pueblo y Educación, C. Habana, p. 103.
- RICO MONTERO, P. Y COAUTORES. (2000). Hacia el perfeccionamiento de la escuela primaria. Editorial Pueblo y Educación. C. Habana, p. 50.
- RICO MONTERO, P., SANTOS PALMA, E. M., MARTÍN-VIAÑA CUERVO, V. (2004). Algunas exigencias para el desarrollo del Proceso de Enseñanza - Aprendizaje en la escuela primaria Editorial Pueblo y Educación. C. Habana, p. 40.
- RICO MONTERO P. Y COAUTORES (2011). Procedimientos metodológicos y tareas de aprendizaje. Una propuesta desarrolladora desde las asignaturas Lengua Española, Matemática, Historia de Cuba y Ciencia Naturales. Editorial Pueblo y Educación, C. Habana, p. 56.
- RICO MONTERO P. Y COAUTORES. (2013). Exigencias del Modelo de escuela Primaria para la dirección por el maestro de los procesos de educación, enseñanza y aprendizaje. Editorial Pueblo y Educación. Habana, p. 1.
- UNESCO. (2015). La educación para todos, 2000- 2015. (EPT). Informe de seguimiento de la (EPT) en el mundo. Ediciones UNESCO, p. 46).
- VALLE LIMA, A (2012). La investigación pedagógica. Otra mirada. Editorial Pueblo y Educación. C. Habana, p. 139.
- VALLE LIMA, A (2012). La investigación pedagógica. Otra mirada. Editorial Pueblo y Educación. C. Habana, p. 11.
- VALLE LIMA, A (2012). La investigación pedagógica. Otra mirada. Editorial Pueblo y Educación. C. Habana, p. 143.

BIBLIOGRAFÍA



- ABREU LEÓN, A. M. (1998). La Creatividad en la construcción textual: vías para su desarrollo en alumnos de 7mo grado. Tesis de maestría en Didáctica del Español y Literatura. ISP "E.J. Varona", C. Habana.
- ABREU, A. (1988). La creatividad en la construcción textual. Tesis de Maestría. C. Habana.
- ADDINE, F. (1992). Alternativa para la organización de la práctica laboral investigativa en los institutos superiores pedagógicos. Tesis Doctoral, C. Habana.
- ADDINE, GONZÁLEZ, M., C. Y RECAREY, M. (2003). Principios para la dirección del proceso pedagógico. En Compendio de Pedagogía. Pueblo y Educación, ISPEJV, C. Habana.
- ADDINE, RECAREY, S., FUXAC, M. Y FERNÁNDEZ, S. (2004). Didáctica. Teoría y Práctica. Editorial Pueblo y Educación, C. Habana.
- ADDINE Y GARCÍA, G. (2005). La interacción: núcleo de las relaciones interdisciplinarias en la formación de perfil amplio. Una propuesta. (Curso pre-evento). En Pedagogía 2005 [CD-ROM]. Congreso Internacional. MINED, C. Habana:
- ADDINE, F. (2006). Modo de actuación profesional. De la teoría a la práctica. Academia, C. Habana.
- ADDINE Y BLANCO, A. (S.F.). La profesionalización del maestro desde sus funciones fundamentales. Algunos aportes para su comprensión (en formato digital). La Habana: MINED.
- ÁLAMO SUÁREZ N. C. (2011). Prefijos y sufijos. Ejercicios prácticos. Ediciones Centro de Estudio de Lingüística Aplicada. Santiago de Cuba.
- AGUAYO ALFREDO, M. (1910). Enseñanza de la lengua materna en la escuela elemental. Librería Nueva, C. Habana.
- AGUAYO ALFREDO, M. (1910). Enseñanza de la lengua materna en la escuela elemental. Librería Nueva, C. Habana.
- AGUILERA GÓMEZ, R. (2003). Alternativas para el desarrollo de la expresión escrita. Tesis en opción al grado científico de Doctora en Ciencias Pedagógicas. ISP. Camagüey.
- ALEXOPOULOV, A. (2002). Aproximación al tratamiento del error en la clase de Enseñanza de la Lengua Española desde la perspectiva del análisis de errores. En estudios de lingüística aplicada, julio, año/ vol. 23, número 041, Universidad Nacional Autónoma de México, Distrito Federal, México.
- ÁLVAREZ DE ZAYAS, C. M. (1999): La escuela en la vida. Didáctica. Editorial Pueblo y Educación, C. Habana.
- ARIAS LEYVA, G. (2003). Hablemos de comunicación escrita. ICCP Cuba. Cartas al Maestro, Colección Pedagógica, México.
- ARIAS LEYVA, G. [ET AL] (2004). Orientaciones metodológicas para ajustes curriculares. Asignatura Lengua Española. Editorial Pueblo y Educación, C, Habana.

- BAEZ GARCÍA, M. (2006). Hacia una comunicación más eficaz, Editorial Pueblo y Educación, C. Habana.
- BALMASEDA NEIRA, O. (2001). Enseñar y aprender ortografía. Editorial Pueblo y Educación, C. Habana.
- BAMBERGER, R. (1975). La promoción de la lectura en la escuela, Ediciones Promoción Cultural, Barcelona, España.
- BARRERA JIMENEZ, A. (2004). Una estrategia para el desarrollo de la motivación por aprender en secundaria básica, a partir de la lengua materna como instrumento de aprendizaje. Tesis de doctorado. (ICCP). C. Habana.
- BARTHER, R. (1982). El placer del texto, Editorial Siglo XXI, Madrid, España.
- BLANCO PÉREZ, A. (2003). Filosofía de la Educación. Selección de lecturas, Editorial Pueblo y Educación, C. Habana.
- BERGES DÍAZ, J. M. (2003). Modelo de superación profesional para el perfeccionamiento de habilidades comunicativas en docentes de la Secundaria Básica. Tesis de doctorado. Instituto Superior Pedagógico Félix Varela, Villa Clara.
- BOZHOVICH, L. I. (1987). La personalidad y su formación en la edad infantil, Editorial Pueblo y Educación, C. Habana.
- BRUECKNER, LEO J. Y GUY L. (1968). Diagnóstico y tratamiento de las dificultades en el aprendizaje, Edición Revolucionaria, C Habana.
- CAPOTE CASTILLO, M. (2008) ¿Qué resultados científicos se pueden obtener en una investigación educacional?, disponible en <http://www.monografias.com/trabajos64/>.
- CASADO VELARDE, M. (1993). Introducción a la gramática del texto español. Editorial Arco Libro, Madrid, España.
- CASANOVA, M. (1995). Enseñanza de la lengua y la literatura. Cuadernos de Pedagogía, no. 235. Madrid, España.
- CASTELLANOS R. M. Y LÓPEZ R. (2012). La diversidad humana: textos educativos para la reflexión y el debate. Editorial Pueblo y Educación, C. Habana.
- CASSANY, D. (1989). Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir. Editorial Paidós, Barcelona, España.
- CASSANY, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. Comunicación, Lenguaje y Educación, Editorial Paidós, España.
- CASSANY, D. (1993). Didáctica de lo escrito. Barcelona Graó. Biblioteca del aula, España.
- CASSANY D., LUNA M. Y SANZ G. (1998). Enseñar lengua. Ed. Graó, de Serveis Pedagògics, España.

- CASSANY, D. (1997). Reposar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito, Editorial de Servicio Pedagógico, Barcelona, España.
- CASSANY D. (2002). La cocina de la escritura. Editorial de la Secretaría de Educación Pública, México.
- CASTELLANOS SIMONS, D. [ET AL] (2001). Aprender y enseñar en la escuela, Editorial Pueblo y Educación, C. Habana.
- CASTELLANOS, D. (2001). Educación, aprendizaje y desarrollo. (Curso 16). En Pedagogía 2000. Congreso Internacional [CD-ROM], C. Habana.
- CASTELLANOS SIMONS, D (2003). Estrategias para promover el aprendizaje desarrollador en el contexto escolar (en formato digital). ISPEJV, C. Habana.
- CASTELLANOS SIMONS, D, CASTELLANOS, B., LLIVINA, J. Y SILVERIO, M. (2001). Hacia una comprensión del aprendizaje desarrollador. Centro de estudios Educativos. ISP "Enrique José Varona", C. Habana.
- CASTILLO DURET, G. (2015). La preparación metodológica del maestro para la dirección del proceso de enseñanza - aprendizaje de la Geometría en la Educación Primaria. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. UCPEJV, C. Habana.
- CASTRO DÍAZ-BALART, F. (2003). Ciencia, Tecnología y Sociedad. Hacia un desarrollo sostenible en la era de la Globalización. Editorial Científico Técnica, C. Habana.
- CASTRO ESCARRÁ, O. (1997). Fundamentos teóricos y metodológicos del Sistema de Superación del Personal Docente del Ministerio de Educación. Tesis en opción del título Master en Educación Avanzada, ISPEJB, C. Habana.
- COLECTIVO DE AUTORES (1990). Orientaciones Metodológicas: sexto grado", Editorial Pueblo y Educación, C. Habana.
- COLECTIVO DE AUTORES. (1992). Lecciones de Filosofía Marxista- Leninista. Editorial Pueblo y Educación, C. Habana.
- COLECTIVO DE AUTORES. (1995). La enseñanza de la Lengua Materna en la escuela primaria. Primera Parte. Editorial Pueblo y Educación, C. Habana.
- COLECTIVO DE AUTORES. (1995). La enseñanza de la Lengua Materna en la escuela primaria. Segunda Parte. Editorial Pueblo y Educación, C. Habana.
- COLECTIVO DE AUTORES. (2002). Compendio de Pedagogía. Editorial Pueblo y Educación, C. Habana.

- COLECTIVO DE AUTORES. (2001). Orientaciones Metodológicas. Editorial Pueblo y Educación, C. Habana.
- COLECTIVO DE AUTORES. (2012) Pedagogía. Editorial Pueblo y educación, C. Habana.
- COLECTIVO DE AUTORES (2004). Ajustes Curriculares: Orientaciones Metodológicas”, Editorial Pueblo y Educación, C. Habana.
- CUBILLA DURÁN, O. (1991). Enseñanza de la expresión escrita. Educación. Revista de la Universidad de Costa Rica, vol. 15, no. 2, Costa Rica.
- DE ARMAS, N. [ET AL] (2004). Los resultados científicos como aportes de la investigación educativa, Centro de Ciencias e Investigaciones Pedagógicas, Universidad de Ciencias Pedagógicas “Félix Varela”, Villa Clara, (libro digital).
- DARIA CONCEPCIÓN J.L. Y COAUTORES. Programa de diplomado. Didáctica de la escuela primaria. Curso de Post-Grado I. Didáctica de la Lengua Española para la Educación Primaria. UPR, Pinar del Río.
- DÍAZ BERNAL, A. Y COAUTORES (2011). La construcción de textos orales y escritos en la escuela primaria. Propuesta de enseñanza-aprendizaje, desde una concepción desarrolladora. Curso 28, sello editor Educación Cubana. Ministerio de Educación, ISBN 978-959-18-0627-7, C. Habana.
- DOMÍNGUEZ GARCÍA. I. (1998) Las competencias de un eficiente constructor textual. En: Rev Con luz propia. No. 4,
- DOMÍNGUEZ GARCÍA. I. (2003). Comunicación y discurso. Editorial. Pueblo y Educación, C. Habana.
- DOMÍNGUEZ GARCÍA. I. (2006). Modelo didáctico para para la orientación del proceso de construcción de textos escritos. Tesis de doctorado, ICCP, C. Habana.
- DOMÍNGUEZ GARCÍA. I. (2006). Modelo didáctico para para la orientación del proceso de construcción de textos escritos. Tesis de doctorado, ICCP, C. Habana.
- DOMÍNGUEZ GARCÍA. I. (2010). Comunicación y texto. Editorial Pueblo y Educación, C. Habana.
- DOMÍNGUEZ GARCÍA. I. (2011). La enseñanza de la redacción, algunos apuntes necesarios. Editorial Pueblo y Educación, C. Habana.
- EGAÑA MORALES, E. (2010). La Estadística. Herramienta fundamental en la investigación pedagógica. Editorial Pueblo y Educación, C. Habana.
- ESTÉVEZ ARIAS, Y. (2013). Estrategia de superación a maestros de la enseñanza primaria para la realización de adaptaciones curriculares a los alumnos con retraso mental. Tesis de doctorado. (ICCP), C. Habana.
- ELÁZQUEZ COBIELLA, E. E. Pedagogía (2011). Conferencia Innatural. El reto de la educación: El futuro de las naciones latinoamericanas y caribeñas. MINED, C. Habana.

- FERRER MADRAZO M. T. (2004). Modelo para la evaluación de las habilidades pedagógicas profesionales del maestro primario. Tesis de doctorado, ICCP, C. Habana.
- FORCADE, RÁBAGO, R. (2009) Formación inicial y superación del profesorado en Cuba. Dirección de Formación de Personal Pedagógico. MINED, Cuba, en: memorias del Congreso Pedagogía 2009. Encuentro por la unidad de los educadores, C. Habana.
- GARCÍA ARZOLA, E. (1992). Lengua y literatura. Editorial Pueblo y Educación, C. Habana.
- GARCÍA FERNÁNDEZ, C. R. (1985). La expresión escrita en la escuela. Enfoques metodológicos para un proyecto. Ed. Narcea, S.A. Madrid, España.
- GARCÍA PERS, D (1983) Didáctica del idioma español. Segunda parte. Editorial Pueblo y Educación, C. Habana.
- GARCÍA PERS, D. (1978). Didáctica del idioma español. Primera parte, Editorial Pueblo y Educación, C. Habana.
- GARCÍA, C. y CUÉLLAR, M. A. (1999). El desarrollo de habilidades en la construcción de párrafos, Editorial Pueblo y Educación, C. Habana.
- GARCÍA, M.A. (2005). Estrategia metodológica para el desarrollo adecuado de la producción verbal de textos escritos por los escolares primarios, Tesis en Opción al grado científico de Doctora en Ciencias Pedagógicas, Instituto Superior Pedagógico "Félix Varela", Villa Clara.
- GARRIGA GUERRERO, F.F. (2015). La superación de las promotoras del programa educa a tu hijo dirigida a la estimulación del lenguaje en niños de 3 a 5 años con retraso del lenguaje. Tesis presentada en opción al grado científico de doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, Universidad de Pinar del Río.
- GAYOSO SUÁRES, N. (2005). Español 2. Hablemos de lectura. Editorial Pueblo y Educación, C. Habana.
- GONZÁLEZ MORERA, V. [ET AL]. (1995). Psicología para educadores". Editorial Pueblo y Educación, C. Habana.
- GONZÁLEZ LÓPEZ, Y. CONDE GARCÍA, L. (2011). Cómo diagnosticar la construcción de textos. Una necesidad del docente. Revista Digital. Año 9 - Número 2. Abr-Jun 2011. ISSN: 1811-9034, RNPS: 2073. UCP Manuel Ascunce Domenech, Ciego de Ávila.
- GONZÁLEZ REYES, S. (2012). Estrategia de superación para docentes sobre la educación de la higiene personal y colectiva en escolares con retraso mental. Tesis Doctoral. Pinar del Río.
- GONZÁLEZ, A.M. Y REINOSO C. (2002). Nociones de Sociología, Psicología y Pedagogía Editorial Pueblo y Educación. C. Habana., p. 75.
- GRAVES, D. H. (1996). Didáctica de la escritura. Editorial Morata, Ministerio de Educación y Ciencias, Madrid.

- GRANADO GUERRA, L. (2012). Compendio de trabajos de posgrado. El mejoramiento profesional y humano de maestros y directivos en la educación primaria. Editorial Pueblo y educación, C. Habana.
- GUERRERO RUIZ, PEDRO y AMADO LÓPEZ VALERO (1995). "Aspectos de didáctica de la Lengua y la Literatura", Universidad de Murcia, España.
- HERNÁNDEZ, DÍAZ A. (2007) La Formación Docente del Profesor: situación actual y perspectiva en América Latina. Cuba una propuesta alternativa. Ponencia presentada al I Congreso Internacional: Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado, Barcelona, España.
- IBÁÑEZ RIBALTA, E. (2002). La producción verbal escrita. Una propuesta metodológica para la preparación del maestro de Lengua Española de 6to grado (material impreso), ISP Félix Varela, Villa Clara.
- IGLESIAS, T. (2000). Propuesta metodológica basada en el tratamiento de la progresión temática y la coherencia, para el trabajo con la construcción de párrafos en 7mo grado", Tesis de maestría en Didáctica del Español y Literatura, ISP "EJ. Varona", C. Habana.
- IMBERNÓN, F. (2013). La Formación y el desarrollo del profesorado: de la formación espontánea a la formación planificada, www.encuentrojourn.orgtextos8.1.pdf.
- IMBERNÓN, F. (2013). Nuevos retos de la profesión docente. II Seminario Internacional Relfido. (Red Europea y Latinoamericana de Formación e Innovación Docente) www.ub.eduelfidodocsNUEVOS_RETOS_DE_LA_PROFESION_DOCENTE.pdf
- JIMÉNEZ RIVERA, M. (2005). Cuaderno para ti Maestro, de tercer grado: Lengua Española", Editorial Ministerio de Educación, ICCP, C. Habana.
- JOLIBERT, J. (1991). Formar niños productores de textos. Editorial Hachette, Chile.
- KAUJMAR RODRÍGUEZ, A. (1993). La escuela y los textos: Editorial Santillana. S. A. Buenos Aires.
- LABARRERE RODRÍGUEZ, G Y VALDIVIA, G. (1988). "Pedagogía". Editorial Pueblo y Educación, C. Habana.
- LABARRERE SARDUY, A. (2002). La ayuda prematura. Causas y consecuencias de un error pedagógico". Material impreso, C. Habana.
- LEONER, D. Y PALACIOS. (1994). El aprendizaje de la lengua escrita. Editorial Arqui, Buenos Aires.
- LERNER, D. (2001). Leer y escribir en la escuela, Secretaría de Educación Pública, México.
- LÓPEZ HURTADO, J. (2000). Fundamentos de la Educación Editorial Pueblo y Educación, C. Habana.

- LÓPEZ LÓPEZ, M. C (2000). La comprensión lectora en sexto grado. Propuesta basada en el enfoque comunicativo, Tesis de maestría en Didáctica del Español y Literatura. ISP EJ. Varona, C. Habana.
- MAÑALICH SUÁREZ, R. [ET AL] (1999). "Taller de la palabra", Editorial Pueblo y Educación, C. Habana.
- MARTÍN VIVALDI, G. (1970). "Curso de Redacción". Editorial Revolucionaria.
- MARCONI, J., (2012). Dirección educativa. Educación Administrativa. <http://www.cipes.org/articulos/618%20-%20EI%20sistema.pdfwww.monografias.com>
- MARTÍNEZ HONDARES, L. E. (2012). Estrategia Metodológica para el tratamiento de los errores en escolares de sexto grado. Formato digital con número de ISBN 9789591805829 y número de barra 9879591805829, disponible para su consulta en CDIP- UCP, Pinar del Río.
- MARTÍNEZ HONDARES, L. E. (2015). Estrategia metodológica para contribuir a la superación de los maestros del segundo ciclo en la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje de la construcción de textos escritos. Universidad 2016. Evento provincial. Pinar del Río. ISBN; junio de 2015, Pinar del Río
- MES. (1996). Reglamento de la educación de posgrado de la República de Cuba. Ministerio de Educación Superior. Resolución No. 6/96. (1996), Capítulo III, artículo 48, La Habana.
- MES (2004). Modificaciones al Reglamento de la Educación de Postgrado de la República RESOLUCION No. 132/2004. Artículo 20, C. Habana.
- MINED (1990). Lectura de 6to grado, Editorial Pueblo y Educación, C. Habana.
- MINED (2001). Programa de 6to grado, Editorial Pueblo y Educación, C. Habana.
- MINED (2010). Seminario Nacional de preparación del curso escolar 2010 - 2011, C. Habana.
- MONTAÑO CALCINE, J. R. Y ABELLO CRUZ A. M., (2010). (Re) novando la enseñanza de la enseñanza - aprendizaje de la lengua española y la literatura. Editorial Pueblo y Educación, C. Habana.
- MONTAÑO CALCINE, J. R. (2012). Repensar la lectura y la escritura en la escuela: ¡tarea de todos! Material básico (folleto) para el desarrollo de los talleres. Programa de capacitación 2011-2014. Convenio Promoción de la atención integral de los niños y niñas de 5 a 12 años en el ámbito educativo y comunitario. MINED, C. Habana (material digitalizado).
- MUÑOZ, M. (1995). Didáctica del texto, en aspectos de didáctica de la lengua y la literatura II. Edición. Compobell. S.L. Universidad de Murcia, España.
- ORTEGA, EVANGELINA (1991): Redacción y Composición I. Editorial Pueblo y Educación, C. Habana.

- PARETS GÓMEZ, A. V. (2013). Estrategia didáctica para la dirección del proceso de enseñanza - aprendizaje de la numeración en la Educación Primaria. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. UCPEJV, C. Habana.
- PEREA SANDOVAL, C. (2004). Mejorar para evaluar: Diseño técnico de pruebas. CEPA. Corporación Estudio de Pedagogías Alternativas, Colombia.
- PÉREZ, M. (2002). Estrategias didácticas para mejorar el desarrollo del EMC asumido como forma del proceso de profesionalización de los jefes de departamento de las secundarias básicas. Tesis Doctoral. Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona, C. Habana.
- PÉREZ RODRÍGUEZ, G. [ET AL] (1996). Metodología de la investigación educativa. Primera parte, Editorial Pueblo y Educación, C. Habana.
- PÉREZ RODRÍGUEZ, G. [ET AL] (1996). Metodología de la investigación educativa. Segunda parte, Editorial Pueblo y Educación, C. Habana.
- PORRO RODRÍGUEZ Y BAEZ GARCÍA, M. (1995). Práctica del idioma español. Segunda Parte. Editorial Pueblo y Educación, C. Habana.
- PÉREZ MÁRQUEZ, C. A. Y COAUTORES (2011). Desarrollo léxico en escolares primarios. Ejercicios para su perfección. Edición Centro de Lingüística Aplicada. Santiago de Cuba.
- POLO ROBAINA M. Y GONZÁLEZ PÉREZ M. (2014). La enseñanza - aprendizaje de la Lengua Española en la escuela primaria. Importancia del enfoque didáctico de la enseñanza desarrolladora de la Lengua Española. Diagnóstico y evaluación de la asignatura. Editorial Pueblo y Educación. C. Habana.
- QUESADA RAMÍREZ, CARMEN E. (2010): Modelo de organización pedagógica del proceso de producción de textos escritos para el segundo ciclo de la Educación Primaria. Tesis doctoral. UCP José de la Luz y Caballero. Holguín. (Soporte digital).
- QUINTANA, A. Y COAUTORES (2015). Metodología de la enseñanza de la lengua española para escuelas pedagógicas. Editorial Pueblo y Educación. C. Habana.
- REPILADO, R. (1987): Dos temas de redacción. Editorial Pueblo y Educación, C. Habana.
- RICO MONTERO, PILAR [ET AL] (2001). Hacia el perfeccionamiento de la escuela primaria cubana. Editorial Pueblo y Educación, C. Habana.
- RICO MONTERO, PILAR [ET AL] (2004). Proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador en la escuela primaria. Editorial Pueblo y Educación, C. Habana.
- RICO MONTERO P. Y COAUTORES (2011). Procedimientos metodológicos y tareas de aprendizaje. Una propuesta desarrolladora desde las asignaturas Lengua Española, Matemática, Historia de Cuba y Ciencia Naturales. Editorial Pueblo y Educación, C. Habana.

- RICO MONTERO P. Y COAUTORES (2013). Exigencias del Modelo de escuela Primaria para la dirección por el maestro de los procesos de educación, enseñanza y aprendizaje. Editorial Pueblo y Educación, C. Habana.
- RODRIGUEZ PERÉZ, L. (2004). Cartas al maestro. Un acercamiento a la enseñanza de la lengua". Editorial Pueblo y Educación, C. Habana.
- RODRÍGUEZ PÉREZ, L. (2004). Español para todos. Temas y reflexiones". Editorial Pueblo y Educación, C. Habana.
- RODRÍGUEZ PÉREZ, L. (2005). Español para todos. Nuevos temas y reflexiones, Editorial Pueblo y Educación, C. Habana.
- RODRÍGUEZ PÉREZ, L. (2006). Español para todos. Más temas y reflexiones", Editorial Pueblo y Educación, C. Habana.
- ROMÉU ESCOBAR, A. (1987). Metodología de la enseñanza del español. Tomo I Editorial Pueblo y Educación, C. Habana.
- ROMÉU ESCOBAR, A. (1987). Metodología de la enseñanza del español. Tomo II Editorial Pueblo y Educación, C. Habana.
- ROMÉU ESCOBAR, A. (1988). Elevación de la efectividad de la enseñanza de la composición en séptimo y noveno grados, Tesis en opción al grado científico de Doctora en Ciencias Pedagógicas. ISP Enrique José Varona, C. Habana.
- ROMÉU ESCOBAR, A. (1997). Análisis, comprensión y construcción de textos. Material mimeografiado. ISP Enrique José Varona. C. Habana.
- ROMÉU ESCOBAR, A. (2001). Didáctica de la lengua española y la literatura. Editorial Pueblo y Educación. C. Habana.
- ROMÉU ESCOBAR, A. (2003). Didáctica del texto y de la tipología textual", Curso 97, Evento Internacional de Pedagogía, C. Habana.
- ROMÉU, A. (2003). El enfoque Cognitivo Comunicativo y Sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura. Editorial Pueblo y Educación, C. Habana.
- ROMÉU ESCOBAR, A. Y COAUTORES (2013). Didáctica de la lengua española y la literatura. Tomo 1. Tratamiento metodológico a los componentes funcionales. Enseñanza de la comprensión de textos. Editorial Pueblo y Educación, C. Habana.
- RUIZ LLORÉNS, M. DEL P. (2005). Propuesta de Situaciones Comunicativas para la Construcción de Textos en 5to grado. Maestría en Ciencias de la Educación Superior. Universidad Camilo Cienfuegos, Matanzas.
- SALES GARRIDO, L. (2007). Maestría en Ciencias de la Educación. Mención Educación Primaria. Módulo III. Segunda parte. Editorial Pueblo y Educación, C. Habana.

- SOLIZ, RE. (2002). Programa de superación para los directores de las escuelas primarias estatales de Chihuahua. Tesis Doctoral. Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona, C. Habana.
- SANTIESTEBAN, M.L. (2002). Programa Educativo para la superación de los directores de las escuelas primarias del municipio Playa. Tesis Doctoral. Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona, La Habana.
- TEBEROSKY, A. (1993). "Leer para enseñar a escribir". Cuadernos de Pedagogía, No. 18, Barcelona. España.
- TOLCHINSKY LONDSMAN, L. (1993). "Aprendizaje del lenguaje escrito" Editorial Anthoopos, Barcelona, España.
- TORRECILLA, A. (1993). "Cuando escribir no es llamar". En Revista CLIJ. Vol. 6, No. 53, Barcelona, España.
- UNESCO. (2015). La Educación para todos (EPT). Informe de seguimiento de la educación de la (EPT). Ediciones UNESCO
- VALLE LIMA, A (2012). La investigación pedagógica. Otra mirada. Editorial Pueblo y Educación, C. Habana.
- VAN DIJK (1983). La ciencia del texto, Editorial Paidos, Barcelona, España.
- VAN DIJK. (1980). Estructuras y funciones del discurso, Editorial Siglo XXI, México.
- VALIENTE, P. (1991). Propuesta de un sistema de superación para elevar la profesionalidad de los directores de centros docentes. Tesis en opción al título de Master en Investigación Educativa. ICCP. MINED, C. Habana.
- VARGAS GUERRA, Y. (2010). Concepción didáctica de la integración de los componentes funcionales en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura lengua española en el tercer grado de la escuela primaria. Tesis de doctorado. Santiago de Cuba.
- VELA VALDÉS, J. (2009). Intervención del Ministro de Educación Superior de Cuba en el Congreso Internacional Pedagogía 2009, C. Habana.
- VYGOSTKY, L. S. (1981). Pensamiento y lenguaje. Editorial Pueblo y Educación, C. Habana.

ANEXOS



RELACIÓN DE ANEXOS:

Anexo 1: Operacionalización de la variable “dirección del proceso de enseñanza aprendizaje de la construcción de textos escritos

Anexo 2: Relación de los instrumentos con los indicadores

Anexo 3: Programa de entrenamiento para la preparación de directivos

Anexo 4: Guía de encuesta a los maestros del segundo ciclo de la educación primaria

Anexo 5: Guía para la aplicación de la prueba pedagógica a los educandos

Anexo 6: Resultados cuantitativos de la prueba pedagógica aplicada a los educandos

Anexo 7: Guía para la revisión del plan de clases (no Lengua Española)

Anexo 8: Guía para la revisión de libretas de las asignaturas Historia de Cuba y Ciencias

Anexo 9: Guía de observación a clases (no Lengua Española)

Anexo 10: Encuesta de autoevaluación a los maestros

Anexo 11: Encuesta a directivos

Anexo 12: Guía para la revisión de documentos metodológicos y organizativos

Anexo 13: Representación gráfica de los resultados por dimensiones

Anexo 14: Representación esquemática de la estrategia de implementación

Anexo 15: Guías de preparación docente

Anexo 16: Conferencia y talleres para el desarrollo de la superación

Anexo 17: Posible organización de conferencia, guías, talleres y manual de orientación docente

Anexo 18: Cuestionario para la autoevaluación de los posibles expertos

Anexo 19: Resultados de la autoevaluación de los expertos encuestados

Anexo 20: Cuestionario para el análisis y evaluación del modelo de superación por los expertos

Anexo 21: Caracterización general del grupo muestral seleccionado como experto

Anexo 22: Valores de la evaluación de cada aspecto por los expertos

Anexo 23: Resultados cuantitativos de la comparación de los resultados iniciales y finales

Anexo 24: Representación gráfica de la comparación de los resultados iniciales y finales por dimensiones

Anexo 25: Resultados cuantitativos de la prueba pedagógica, aplicada a los educandos de quinto y sexto grados

Anexo 1: Operacionalización de la variable “dirección del proceso de enseñanza aprendizaje de la construcción de textos escritos

Dimensión 1: Teórica
Indicador 1.1 Conocimiento de la diversidad textual
<p>Adecuado (A): Domina todos los tipos de textos que se trabajan en la escuela primaria, sus características, y los tipos de discurso.</p> <p>Poco Adecuado: Domina algunos de los tipos de textos y las características de algunos de ellos.</p> <p>No adecuado (NA): No domina los tipos de textos ni sus características.</p>
Indicador 1.2. Dominio de las dimensiones semántica, sintáctica y pragmática del texto
<p>Adecuado: Relaciona los niveles del texto y le ofrece tratamiento a la lengua desde el plano del significado, la estructura y el contexto, todo como un sistema en el que se integran cada uno de los elementos que la conforman.</p> <p>Poco Adecuado: Domina el tratamiento de dos niveles y descuida uno. Desconoce que se llaman así y la importancia de ubicar al texto en un contexto específico.</p> <p>No adecuado: No domina los niveles del texto y su importancia en la enseñanza de la lengua.</p>
Indicador 1.3. Conocimiento sobre la construcción de textos escritos y su enseñanza
<p>Adecuado (A): Reconoce la construcción de textos como un proceso, identifica los subprocesos y sus acciones, las etapas metodológicas y el proceder en cada una de ellas.</p> <p>Poco adecuado (PA): Reconoce los subprocesos y etapas pero le falta dominio algunas de las acciones y desconoce cómo se procede en algunas de ellas.</p> <p>No adecuado (NA): Desconoce los subprocesos y las etapas metodológicas para la construcción de textos escritos.</p>
Indicador 1.4. Dominio del uso de los recursos didácticos y metodológicos
<p>Adecuado (A): Domina las características del enfoque que utiliza, del modelo a emplear para la construcción de textos escritos, los métodos y los procedimientos para dirigir la construcción de</p>

<p>textos escritos.</p> <p>Poco Adecuado (PA): Domina solo algunas de las características del enfoque y del modelo a emplear, así como, de los métodos y los procedimientos.</p> <p>No adecuado (NA): No tiene dominio del enfoque, el modelo a seguir, los métodos y los procedimientos.</p>
Dimensión 2: Metodológica
Indicador 2.1 Atención a los subprocesos de la construcción de textos escritos desde el cumplimiento de las etapas de escritura
<p>Adecuado (A): Ofrece atención a cada uno de los subprocesos de la construcción de textos escritos desde las dimensiones (semántica, sintáctica y pragmática).</p> <p>Poco adecuado (PA): Ofrece atención a cada uno de los subprocesos de la construcción de textos escritos pero desatiende aspectos de algunas de las dimensiones (semántica, sintáctica y pragmática).</p> <p>No adecuado (NA): No ofrece atención a los subprocesos de la construcción de textos escritos.</p>
Indicador 2.2 Relación de la comprensión, el análisis y la construcción de textos
<p>Adecuado (A): Posee dominio de los componentes funcionales (comprensión y análisis) y la importancia de su tratamiento; estructura las clases y los sistemas de clases de modo que se ofrezca tratamiento previo de la comprensión y el análisis antes de la construcción.</p> <p>Poco adecuado (PA): Posee dominio de los componentes funcionales (comprensión y análisis) y de la importancia de tratarlos pero no es consecuente con la estructuración de las clases y sistemas de clases de modo que se ofrezca tratamiento previo a la comprensión y el análisis antes de la construcción.</p> <p>No adecuado (NA): No posee dominio de los componentes funcionales (comprensión y análisis), y la importancia de tratarlos en las clases antes de llegar a la construcción, no logra progresos en los educandos en la construcción de textos.</p>

Inadecuado (IA): Domina los procedimientos que se utilizan en la enseñanza de la construcción de textos escritos, pero desconoce cómo se estructura su tratamiento partiendo de los niveles funcionales de la clase de lengua.
Indicador 2.3 Atención a la gradación de la construcción de textos y su diversidad
<p>Adecuado (A): Ofrece tratamiento a todas las tipologías textuales exigidas por el grado de manera sistemática y en orden de complejidad</p> <p>Poco adecuado (PA): Trata solamente algunas de las tipologías textuales y de manera asistemática.</p> <p>No adecuado (NA): Tratamiento a las mismas tipologías textuales y con poca sistematicidad.</p>
Indicador 2.4 Atención al papel protagónico de los educandos y a las diferencias individuales.
<p>Adecuado (A): Logra el protagonismo de los educandos en cada una de las tareas destinada al aprendizaje de la construcción de textos escritos y durante cada una de las etapas del proceso. Determina las potencialidades y debilidades de los educandos en la construcción de textos escritos; posee información de las particularidades del grupo y de cada miembro; atiende las diferencias individuales en todos los momentos del proceso, proyecta acciones y tareas en correspondencia con las necesidades detectadas.</p> <p>Poco adecuado (PA): Logra el protagonismo de los educandos en algunas actividades y en algunos momentos del proceso de aprendizaje de la construcción de textos escritos. Determina solo algunas de las potencialidades y debilidades de los educandos, posee una información general de las particularidades del grupo y sus miembros que solo permite proyectar acciones y tareas de carácter general, no permite atender las necesidades de los educandos.</p> <p>No adecuado (NA): No determina las debilidades y potencialidades de los educandos ni promueve su protagonismo.</p>
Dimensión 3. Actitudinal
Indicador 3.1 Concientización sobre la importancia de la escritura

<p>Muy adecuado (MA): Valora la importancia de la escritura para el grupo y de forma individual. Aprovecha al máximo las posibilidades que ofrecen el currículo y el contexto escolar, familiar y comunitario para hacerlo. Las situaciones comunicativas que presenta son relevantes y necesarias. Los educandos sienten la necesidad de darle respuesta mediante un texto original y completo.</p> <p>Poco adecuado (PA): Valora la importancia de la escritura para el grupo y de forma individual solo en ocasiones; desaprovecha las posibilidades que ofrece el currículo, el contexto escolar, familiar y comunitario para hacerlo. Las situaciones comunicativas que presenta no son siempre relevantes ni están ajustadas a los intereses de los educandos.</p> <p>No adecuado (NA): No concientiza la importancia ni promueve la necesidad de construir textos escritos.</p>
Indicador 3.2 Estimulación hacia el aprendizaje de la escritura
<p>Adecuado (A): Estimula a los educandos primarios desde y para el proceso de construcción de textos escritos; muestra respeto e interés por leer y valorar sus escritos; escribe junto con ellos y les muestra sus escritos, promueve la conservación de borradores y su comparación, reconoce los aciertos, y trata los errores con naturalidad, aprovecha la realidad más próxima, sus vivencias e intereses, involucra a otros incluyendo la familia.</p> <p>Poco adecuado (PA): Omite dos de los elementos de la categoría muy adecuado.</p> <p>No adecuado (NA): No estimula el aprendizaje de la escritura.</p>
Indicador 3.3 Periodicidad en las actividades de construcción de textos escritos
<p>Adecuado (A): Atiende la construcción de textos escritos en las clases de Lengua Española de modo jerarquizado y subordinado en las demás asignaturas y actividades complementarias.</p> <p>Poco Adecuado (PA): Solo la atiende en las clases que priorizan la construcción de textos</p> <p>No adecuado (NA): Atiende esporádicamente la construcción de textos escritos.</p>

Anexo 2: Relación de los instrumentos con los indicadores

Indicadores	Instrumentos aplicados a:								
	(maestros)				Directivos	Educandos		Cantidad (vías)	
	Entrevista a maestros	Revisión de documentos	Observación	Autoevaluación	Encuesta a directivos	Prueba Pedagógica.	Revisión de libretas.	Directas	Indirectas
1.1	x		x	x	x	x	x	3	6
1.2	x		x	x	x	x	x	3	6
1.3	x		x	x	x	x	x	3	6
1.4	x		x	x	x	x	x	3	6
2.1		x	x	x	x	x	x	3	6
2.2		x	x	x	x	x	x	3	7
2.3		x	x	x	x	x	x	3	7
2.4		x	x	x	x	x	x	3	6
2.5		x	x	x	x	x	x	3	6
3.1		x	x	x	x	x	x	3	7
3.2		x	x	x	x	x	x	3	6
3.3		x	X	x	x	x	x	3	6

Anexo 3: Programa de entrenamiento para la preparación de directivos

UNIVERSIDAD DE PINAR DEL RÍO
HERMANOS SAÍZ MONTES DE OCA

SEDE “RAFAEL MARÍA DE MENDIVE”
FACULTAD DE EDUCACIÓN INFANTIL
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

PROGRAMA DEL CURSO DE ENTRENAMIENTO PARA METODÓLOGOS
DE LENGUA ESPAÑOLA DEL SEGUNDO CICLO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA

Autor: MSc Luis Enrique Martínez Hondares. Profesor Auxiliar.

Fundamentación:

Curso escolar 2014/ 2015

El programa se concibe a partir de la necesidad de involucrar a los directivos en el proceso investigativo que se lleva a cabo en calidad de colaboradores del mismo. Se consideraron las necesidades de los directivos en la problemática que se investiga a fin de evitar contradicciones en el momento de diagnosticar, evaluar e intervenir.

El objetivo general es preparar a los directivos que participan en la investigación en la proyección de las acciones encaminadas a diagnosticar, superar y evaluar la dirección del proceso de enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos en el segundo ciclo de la escuela primaria.

Problemas profesionales por resolver:

- Contradicción entre las transformaciones que se aspiran en la concepción y dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos según el Modelo de Escuela Primaria y el estado real en lo didáctico metodológico de directivos y maestros para lograrlo
- Diferencias entre el dominio teórico-metodológico para la orientación y el control del trabajo con la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje de la construcción de textos escritos que deben poseer los directivos y el estado real que poseen
- Diversidad de posiciones teórico-prácticas, sobre la dirección del proceso de enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos, provocadas por el vertiginoso avance de las ciencias pedagógicas, lingüísticas, didácticas y el apego de los maestros y directivos a los métodos tradicionales

Personal a entrenar: metodólogo que atienden la asignatura Lengua Española en el municipio Pinar del Río.

Objetivos específicos:

Fundamentar desde el punto de vista lingüístico, psicológico, pedagógico y didáctico, la dirección del proceso de enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos en el segundo ciclo de la escuela primaria

- Diagnosticar el estado actual del desarrollo que poseen los maestros del segundo ciclo en la dirección del proceso de enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos.
- Dirigir el proceso de mejora del desarrollo de los maestros del segundo ciclo en favor de la dirección del proceso de enseñanza- aprendizaje de la construcción de textos escritos en el segundo ciclo de la escuela primaria.
- Demostrar dominio práctico para la orientación y control de actividades metodológicas sobre la concepción y dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en el segundo ciclo del nivel de educación primaria.
- Evaluar el proceso de dirección de la enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos en el segundo ciclo de la educación primaria.

Tiempo: 120 horas (60 presenciales y 60 no presenciales)

Lugar del entrenamiento: Universidad de Pinar del Río, sede pedagógica “Rafael María de Mendive” y escuela primaria Salvador González, del propio municipio.

Tema 1. La dirección del proceso de enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos en el segundo ciclo de la educación primaria. Fundamentos lingüísticos, sociológicos, psicológicos, pedagógicos y didácticos.

Tema 2. Actividad del maestro en la dirección del proceso de enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos en el segundo ciclo de la educación primaria: diagnosticar, planificar, organizar, ejecutar y controlar. El diagnóstico y la caracterización de los maestros en la realización de estas tareas.

Tema 3. Principales vías para la demostración de las actividades docentes en la dirección del proceso de enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos. Las formas del trabajo metodológico.

Objetivos y contenidos por temas

Tema 1. La dirección del proceso de enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos en el segundo ciclo de la escuela primaria. Fundamentos lingüísticos, sociológicos, psicológicos, pedagógicos y didácticos.

Objetivos:

Sistematizar los fundamentos teóricos y metodológicos de la dirección del proceso de enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos en el segundo ciclo de la educación primaria a favor de su articulación coherente.

Contenidos:

- El Modelo de Escuela Primaria actual y los objetivos de la enseñanza de la construcción de textos escritos. Lineamientos de la enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos desde el proceso de enseñanza - aprendizaje desarrollador como sustentos teóricos de la didáctica de la lengua materna.
- Conceptualización teórica para la dirección del proceso de enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos: sustentos lingüísticos, sociológicos, psicológicos, pedagógicos y didácticos.
- Métodos, técnicas y procedimientos para diagnosticar la dirección del proceso de enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos.

Habilidades (tema 1):

- Explicar los fundamentos teóricos y metodológicos del Modelo de Escuela Primaria y sus vínculos con los objetivos de la construcción de textos escritos.

- Explicar la conceptualización lingüística, sociológica, psicológica, pedagógica y didáctica que sustenta la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje de la construcción de textos escritos y los vínculos que se establecen entre ellos.
- Demostrar el dominio práctico en el análisis parcial o total de la actividad de dirección desarrollada por los maestros del segundo ciclo en la enseñanza – aprendizaje de la construcción de textos escritos.
- Seleccionar métodos, procedimientos, medios de enseñanza, formas de docencia, textos, modelos didácticos y enfoques metodológicos que permitan la dirección del proceso de enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos.
- Argumentar la validez de los métodos, los procedimientos, los medios de enseñanza, las formas de docencia, los textos, tareas de aprendizaje, modelos didácticos y el enfoque metodológico seleccionado para la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje de la construcción de textos escritos en el segundo ciclo de la educación primaria, diseñados para un contexto específico de aprendizaje.

Tema 2. La actividad de dirección en el proceso de enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos: diagnosticar, planificar, organizar, ejecutar y controlar

Objetivos:

- Caracterizar las actividades de dirección en el contexto del proceso de enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos.
- Explicar las acciones a desarrollar por el maestro en la dirección del proceso de enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos.

Contenidos:

- Las actividades de dirección en el contexto del proceso de enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos

- La modelación de acciones y tareas para diagnosticar, planificar, organizar, ejecutar y controlar en los niveles micro, meso y macro- organizacional: situaciones comunicativas, tareas y sistemas de tareas de aprendizaje, clases, subsistemas y sistemas de clases, análisis metodológico y dosificaciones

Habilidades (tema 2):

- Caracterizar las actividades de diagnóstico, planificación, organización, ejecución y control en el contexto de la dirección del proceso de enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos a partir del análisis de sus acciones.
- Analizar modelos de situaciones de comunicación para la escritura, tareas de aprendizaje, clases, subsistemas de clases, sistemas de clases y estrategias diseñadas por los maestros.
- Modelar situaciones comunicativas, tareas de aprendizaje y de evaluación, clases, subsistemas de clases cuyo componente funcional priorizado sea la construcción de textos escritos, sistemas de clases que privilegien su enseñanza- aprendizaje, estrategias, juegos y talleres de escritura.
- Valorar los resultados de la actividad de dirección del proceso de enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos.
- Estructurar principios, reglas o estrategias heurísticas en los niveles de ayuda a los educandos en el proceso de construcción de textos, así como el tratamiento a los errores detectados.

Tema 3. Principales vías para el desarrollo de las habilidades pedagógicas profesionales en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos. El trabajo metodológico. Las formas del trabajo metodológico.

Objetivo: Modelar acciones y propuestas metodológicas para el perfeccionamiento de la dirección y el control del proceso de enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos.

Contenidos: El trabajo docente metodológico. El trabajo científico metodológico. Principales actividades del trabajo metodológico. El carácter sistémico y dinámico del trabajo metodológico. La

concepción del trabajo metodológico para la transformación necesaria de la dirección del proceso de enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos.

Habilidades (tema 3):

- Caracterizar el trabajo metodológico, las formas del trabajo metodológico y el trabajo científico metodológico en la solución de los problemas de dirección del proceso de enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos.
- Planificar, ejecutar, organizar y controlar las diferentes formas del trabajo metodológico para la demostración a los maestros las vías adecuadas para la dirección del proceso de enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos en diferentes contextos de aprendizaje.
- Valorar la planificación y ejecución del trabajo metodológico realizado en las escuelas que atiende a partir de la aplicación de métodos investigativos.

Orientaciones metodológicas

El entrenamiento se realizará mediante encuentros presenciales de 4 horas semanales. El tratamiento de los aspectos teóricos, se abordará desde la autosuperación de los directivos. La preparación individual o colectiva (según posibilidades de los participantes) se apoyará en el estudio de las guías elaboradas para la preparación teórica de los maestros (anexo 15).

En cada encuentro se desarrollarán talleres, para debatir y confrontar puntos de vista acerca de la concepción teórico-práctica de las cuestiones declaradas en el sistema de conocimientos de cada tema. Los aspectos teóricos discutidos se pondrán en práctica mediante la realización de actividades relacionadas con la dirección del proceso de enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos, en el contexto escolar donde se desarrolla el entrenamiento.

Se propiciarán espacios para el análisis de los resultados de la dirección de este proceso llevado a cabo por los maestros o los entrenados: clases, análisis metodológicos, dosificaciones, registros de evaluación, caracterización grupal e individual. El profesor seleccionará aquellas situaciones

didácticas que resulten conveniente para llevar a cabo el debate y modelará algunas de formas del trabajo metodológico, posteriormente lo harán los demás participantes.

En cada encuentro se evaluará individualmente el cumplimiento de los objetivos, para lo cual se tendrá en cuenta los resultados de la autosuperación, la participación en el taller de acuerdo con el dominio del tema y su desempeño en la valoración y ejecución de las actividades de dirección.

Como parte de la evaluación final los directivos llevarán a cabo las acciones de la investigación en el centro de entrenamiento, antes de hacerlo en las escuelas donde laboran los maestros de la muestra a modo de pilotaje.

Bibliografía

CABALLERO CARDENAS, E. Y COAUTORES (2014). Didáctica de la Lengua Española I. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.

COLECTIVO DE AUTORES, MINED. (1995). Programas y Orientaciones Metodológicas de primaria. Humanidades. Editorial Pueblo y Educación, C. Habana.

COLECTIVO DE AUTORES (2002). Compendio de Pedagogía. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.

COLECTIVO DE AUTORES (2004): Ajustes Curriculares: Orientaciones Metodológicas. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.

DOMÍNGUEZ GARCÍA, I. (2006). Un modelo didáctico para la orientación del proceso de construcción de textos escritos. Tesis doctoral. ISPEJV, C. Habana. (Soporte digital).

DOMÍNGUEZ GARCÍA, I. (2007). El enfoque cognitivo comunicativo y sociocultural. Acerca de la construcción de textos escritos y su enseñanza. Editorial Pueblo y Educación, C. Habana.

DOMÍNGUEZ GARCÍA, I. (2010). Comunicación y texto. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana.

DÍAZ BERNAL, A. Y COAUTORAS (2011). La construcción de textos orales y escritos en la escuela primaria. Curso 28. Pedagogía Ministerio de Educación, C. Habana (soporte digital).

MONTAÑO CALCINES, JUAN RAMÓN Y COAUTORES (2010). (RE) novando la enseñanza - aprendizaje de la Lengua Española y la Literatura. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.

ROMEO ESCOBAR, A. Y COAUTORES (2013). Didáctica de la lengua española y la literatura II. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.

RICO MONTERO, P. [ET AL] (2001): Hacia el perfeccionamiento de la escuela primaria cubana. Editorial Pueblo y Educación, C. Habana.

RICO MONTERO, P. [ET AL] (2004): Proceso de enseñanza - aprendizaje desarrollador en la escuela primaria, Editorial Pueblo y Educación, C. Habana.

RICO MONTERO, P. Y COAUTORAS (2008). Exigencias del Modelo de escuela primaria para la dirección por el maestro de los procesos de educación, enseñanza y aprendizaje. Editorial Pueblo y Educación, C. Habana,

RICO MONTERO P. Y COAUTORES (2011). “Una propuesta desarrolladora desde las asignaturas Lengua Española, Matemática. Historia de Cuba y Ciencias Naturales. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.

QUESADA RAMÍREZ, C. E. (2010): Modelo de organización pedagógica del proceso de producción de textos escritos para el segundo ciclo de la Educación Primaria. Tesis doctoral. UCP José de la Luz y Caballero. Holguín. (Soporte digital).

TORRES GONZÁLEZ M. (2000). El diagnóstico psicopedagógico. Conferencia en el III Congreso de Educación Especial. Cuba 2000.

JIMÉNEZ RIVERA, M. (2005): Cuaderno para ti Maestro, de tercer grado: Lengua Española, Editorial Ministerio de Educación, ICCP.

Anexo 4: Guía de encuesta a los maestros del segundo ciclo de la educación primaria

Objetivo:

Constatar los conocimientos de los maestros para dirigir el proceso de enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos.

Estimado maestro:

Estamos realizando una investigación sobre la dirección del proceso de enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos y necesitamos de su colaboración.

Datos generales

Cuestionario:

1. ¿Cuál es la formación profesional pedagógica que posee?

Habilitado ___ Superior ___ Cuál _____ Estudiante ___ (año que cursa).

2. En su preparación para la dirección del proceso de enseñanza- aprendizaje ha profundizado:

Ampliamente ___ Profundamente ___ Escasamente ___ Débilmente ___.

Expresé las vías que ha usado para su preparación:

Licenciatura ___ Posgrado ___ Maestría ___ Trabajo metodológico ___ Autodidacta ___

3. Escriba las cinco (5) bibliografías más consultadas para su preparación en esta temática:

4. Según la preparación teórica recibida, responda las siguientes interrogantes:

a. ¿Cuáles son los componentes funcionales de la lengua?

b. ¿Cuáles son las dimensiones del discurso?

c. ¿Qué tipo de modelo utilizas para la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje de la construcción de textos escritos?

Tipo de modelo _____

d. ¿Qué características tiene el tipo de modelo que utilizas?

Características (3):

- _____
- _____
- _____

e. ¿Qué tipos de textos construyen sus educandos?

_____, _____, _____, _____, _____,

_____, _____, _____.

f. Definición de contexto.

5. Marque con una cruz (x) el enfoque metodológico que utiliza predominantemente en la enseñanza de la Lengua Española.

- Enfoque comunicativo
- Enfoque cognitivo - comunicativo y sociocultural.

– Pluralidad de enfoques. ¿Cuáles? _____,
_____, _____, _____.

– Otros que promuevan el protagonismo de los educandos en la escritura de textos.
_____, _____,
_____.

a. Tres razones por las que usa con mayor frecuencia el enfoque seleccionado.

- _____
- _____
- _____

6. Acerca de los subprocesos por los que deben transitar los educandos en la construcción de textos escritos exprese:

a. El nombre de cada subproceso.

b. Las acciones a ejecutar por los educandos en uno de ellos.

Subprocesos seleccionados

Acciones de los educandos

7. Acerca de las etapas metodológicas para la dirección del proceso de enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos.

a. Marque con una cruz (x) los enunciados que considere adecuados:

- El control se realiza después que los educandos concluyen el texto escrito.
- En la ejecución está presente el control.
- La orientación es la etapa más importante.
- En la orientación están presente también la ejecución y el control.

8. Acerca de la construcción de textos escritos exprese:

a. Es un proceso (marque con una cruz). Sí_____ No_____

b. Argumente: _____.

Anexo 5: Guía para la aplicación de la prueba pedagógica a los educandos

Objetivos:

Comprobar el desarrollo alcanzado por los educandos en la construcción de textos escritos a partir de valoración del producto de la actividad

Comprobar los niveles de correspondencia entre los resultados del maestro y los educandos en la dirección del proceso de enseñanza- aprendizaje de la construcción de textos escritos mediante la valoración del producto de la actividad de escritura.

Cuestionario de la prueba pedagógica:

1. Escribe un texto que ofrezca solución a la siguiente situación de comunicación:

Los miembros del consejo de escuela han determinado homenajear en el acto final del curso a los mejores maestros de la escuela. Para la selección de los laureados se necesita contar con las opiniones de todos para que sea un proceso democrático, por tal motivo te solicitamos presentes por escrito la fundamentación de tu propuesta.

Indicadores a evaluar en la comprobación de conocimiento aplicada. Propuestos por (Gonzáles Y. y Conde L. 2012, p. 10-11). Las categorías que se emplean son similares a las que se utilizan para evaluar a los educandos primarios E (Excelente), B (Bien); R (Regular) y M (Mal).

1. Dimensión semántica:

- 1.1. Nivel de ajuste al tema propuesto
- 1.2. Nivel de suficiencia y calidad en las ideas de acuerdo con la situación comunicativa que se le presente al estudiante
- 1.3. Nivel de aceptabilidad del léxico empleado de acuerdo con el tipo de texto
- 1.4. Nivel con que emplea los recursos de cohesión que garanticen la coherencia global y lineal en el texto
- 1.5. Nivel en el uso del vocabulario
- 1.6. Nivel que logra la progresión temática

- 1.7. Nivel que logra la selectividad e idoneidad de los signos, las estructuras gramaticales y las proposiciones temáticas
- 1.8. Nivel que logra en la distribución de la información
- 2. Dimensión sintáctica:
 - 2.1. Nivel de logros en la estructuración de oraciones y párrafos
 - 2.2. Nivel que logra en el empleo de los signos de puntuación
 - 2.3. Nivel que logra en la concordancia y coherencia en el texto
 - 2.4. Nivel de logros en la utilización de las categorías gramaticales
- 3. Dimensión pragmática:
 - 3.1. Relación del texto con el contexto
 - 3.2. Relación entre el mensaje que se desea transmitir, los medios lingüísticos de los cuales se vale el emisor, la intención y finalidad comunicativas con las que se crea el texto
 - 3.3. Nivel de adecuación a la estructura del tipo de texto
 - 3.4. Nivel de logros del propósito o finalidad del contexto
 - 3.5. Nivel de ajuste de la situación comunicativa al contexto
 - 3.6. Nivel de ajuste al referente textual

Anexo 6: Resultados cuantitativos de la prueba pedagógica aplicada a los educandos

		Indic.	CATEGORÍAS.							
			EXCELENTE		BIEN		REGULAR		MAL	
			Cant.	%	Cant.	%	Cant.	%	Cant.	%
DIMENSIÓN	semántica	1.1	30	7,5	140	35,0	193	48,2	37	9,2
		1.2	27	6,7	143	35,7	196	49,0	34	8,5
		1.3	22	5,5	148	37,0	189	47,2	41	10,2
		1.4	25	6,2	145	36,2	193	48,2	37	9,2
		1.5	29	7,2	141	35,2	190	47,5	40	10,0
		1.6	24	6,0	146	36,5	192	48,2	38	9,5
		1.7	30	7,5	140	35,0	194	48,5	36	9,0
		1.8	26	6,5	144	36,0	191	47,7	39	9,7
			27	6,7	143	35,7	192	48,0	38	9,5
	sintáctica	2.1	27	7,0	139	34,7	191	47,7	43	10,7
		2.2	21	5,2	136	34,0	195	48,7	48	12,0
		2.3	22	5,5	135	33,7	196	49,0	47	11,7
		2.4	25	6,2	132	33,0	192	48,2	51	12,7
			24	6,0	136	34,0	193	48,2	47	11,8
	Pragmática	3.1	22	5,5	139	34,7	202	50,5	37	9,2
		3.2	21	5,2	143	35,7	202	50,5	34	8,5
		3.3	24	6,0	136	34,0	200	50,0	40	10,0
		3.4	27	6,7	141	35,2	194	48,5	38	9,5
		3.5	29	7,2	140	35,0	190	47,5	41	10,2
		3.6	28	7,0	148	37,0	187	46,7	37	9,2
		Total	25	6,2	141	35,2	196	49,0	38	9,6

Anexo 7: Guía para la revisión del plan de clases (no Lengua Española)

Objetivo:

Constatar cómo se ofrece tratamiento a la construcción de textos escritos.

Aspectos a observar:

- ¿Se ofrece tratamiento a la construcción de textos escritos? ¿Cómo?
- ¿El tratamiento es intencional y sistemático?
- ¿Ofrece continuidad al trabajo emprendido en la asignatura Lengua Española? ¿Cómo?

Anexo 8: Guía para la revisión de libretas de las asignaturas Historia de Cuba y Ciencias Naturales

Objetivo:

Constatar cómo se ofrece tratamiento a la construcción de textos escritos

Aspectos a observar:

- ¿Se ofrece tratamiento a la construcción de textos escritos? ¿Cómo?
- ¿El tratamiento es intencional y sistemático?
- ¿Ofrece continuidad al trabajo emprendido en la asignatura Lengua Española? ¿Cómo?

Anexo 9: Guía de observación a clases (no Lengua Española)

Objetivo:

Constatar cómo se ofrece tratamiento a la construcción de textos escritos.

Aspectos a observar:

- Motivación de la clase.
- Situación comunicativa
- ¿Se ofrece tratamiento a la construcción de textos escritos? ¿Cómo?
- ¿El tratamiento es intencional y sistemático? ¿Cómo?

Anexo 10: Encuesta de autoevaluación a los maestros

Objetivo:

Obtener información acerca de la opinión personal de los maestros de la muestra sobre el nivel de preparación que poseen para la dirección del proceso de enseñanza- aprendizaje de la construcción de textos escritos y sobre la preparación que ha recibido en esta temática.

Estimado maestro:

Se está realizando un estudio dirigido a perfeccionar la preparación docente en la dirección del proceso de enseñanza- aprendizaje de la construcción de textos en el segundo ciclo de la educación primaria. Es necesario conocer qué elementos deben ser tratados con mayor prioridad. Por ello se solicita su colaboración mediante el llenado del siguiente cuestionario de autoevaluación. Confiamos en su seriedad y alto sentido profesional. Le damos las gracias por la ayuda prestada.

Tenga en cuenta las siguientes consideraciones:

Para cada uno de los indicadores declarados debe colocar en la casilla correspondiente las siguientes siglas: A (Adecuado), Poco Adecuado (PA) y NA (No Adecuado). Escriba al dorso de esta planilla los argumentos que le permitieron otorgado las categorías de PA (Poco adecuado) y NA (No adecuado) y qué considera necesario para lograr hacerlo de manera adecuada.

No	Indicadores	Categorías		
		A	PA	NA
1	El conocimiento que poseo sobre los textos que se enseñan en la escuela primaria es...			
2	El dominio que poseo de las dimensiones semántica, sintáctica y pragmática del texto es...			
3	El conocimiento que poseo sobre la enseñanza de la construcción de textos escritos es...			

4	El dominio que poseo de los recursos didácticos y metodológicos para la enseñanza- aprendizaje de la construcción de textos escritos es...			
5	El nivel de atención que ofrezco a los subprocesos en la construcción de textos escritos desde el cumplimiento de las etapas de escritura es...			
6	El nivel de relación que logro entre la comprensión, el análisis y la construcción de textos es...			
7	La forma en que logro la gradación de la construcción de textos escritos y su diversidad es...			
8	La atención que ofrezco al protagonismo de los educandos y a las diferencias individuales es...			
9	El reconocimiento que doy a la escritura en mis clases es...			
10	El nivel de estimulación que ofrezco a los educandos en las clases de construcción de textos escritos es...			
11	El nivel de periodicidad y extensión que doy a la construcción de textos escritos es...			
	Totales			

Anexo 11: Encuesta a directivos

Objetivo:

Obtener información acerca del nivel de preparación que poseen los maestros del segundo ciclo de la educación primaria en la dirección del proceso de enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos, las causas y el tratamiento que se ha ofrecido.

Estimado Jefe (a); Director (a) o metodólogo(a):

Se está realizando un estudio destinado a perfeccionar la dirección del proceso de enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos en el segundo ciclo de la educación primaria, teniendo en cuenta la incidencia que usted tiene sobre los maestros (sujetos de dirección) se necesita conocer el estado de preparación de ellos y las vías propuestas para la solución de sus deficiencias. Confiamos en su seriedad y alto sentido profesional. Le damos las gracias por la ayuda prestada.

Datos sobre el encuestado.

Años de experiencia como maestro: _____

Años de experiencia como director (a): _____

Años de experiencia como jefe (a) de ciclo: _____

Años de experiencia como metodólogo (a): _____

Años de experiencia en el trabajo con la asignatura Lengua Española: _____

Responda el siguiente cuestionario. Para cada uno de los indicadores declarados debe colocar en la casilla correspondiente las siguientes siglas: A: (Adecuado), PA: (Poco Adecuado), NA: (No Adecuado). Escriba al dorso de esta planilla los argumentos que le permitieron otorgar las categorías de PA: (Poco Adecuado), NA: (No Adecuado), y el tratamiento que se ha dado a estos problemas.

No	Indicadores.	A	PA	NA
1	Sobre la preparación teórica			
1.1	El conocimiento que poseen sobre la diversidad textual es...			
1.2	El dominio que posee de las dimensiones semántica, sintáctica y pragmática del texto es...			
1.3	El conocimiento que poseen sobre la enseñanza- aprendizaje de la construcción de textos es...			
1.4	El dominio que tienen de los recursos didácticos y metodológicos es...			
2	Sobre la preparación metodológica			
2.1	La atención que ofrecen a los subprocesos de la construcción de textos escritos desde el cumplimiento de las etapas es ...			
2.2	La relación que logran entre la comprensión, el análisis y la construcción de textos es...			
2.3	La gradación que logran en la concepción de la construcción textual y su diversidad es...			
2.4	El trabajo que realizan para lograr el protagonismo de los educandos y la atención a las diferencias individuales es...			
3	Sobre su actitud ante la enseñanza de la construcción de textos			
3.1	La concientización lograda acerca de la importancia de la escritura es...			
3.2	La estimulación que brindan a los educandos para el aprendizaje de la escritura es ...			
3.3	La periodicidad y extensión que ofrecen a la construcción de textos escritos es...			

Anexo 12: Guía para la revisión de documentos metodológicos y organizativos

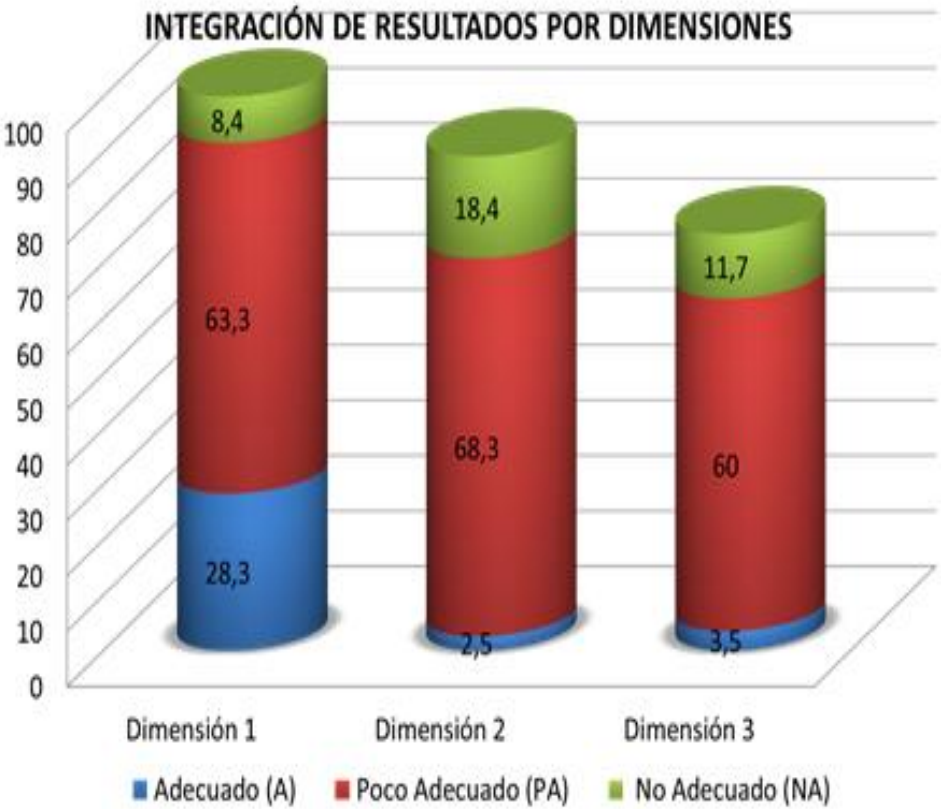
Objetivo:

Constatar cómo se ofrece tratamiento a la construcción de textos escritos.

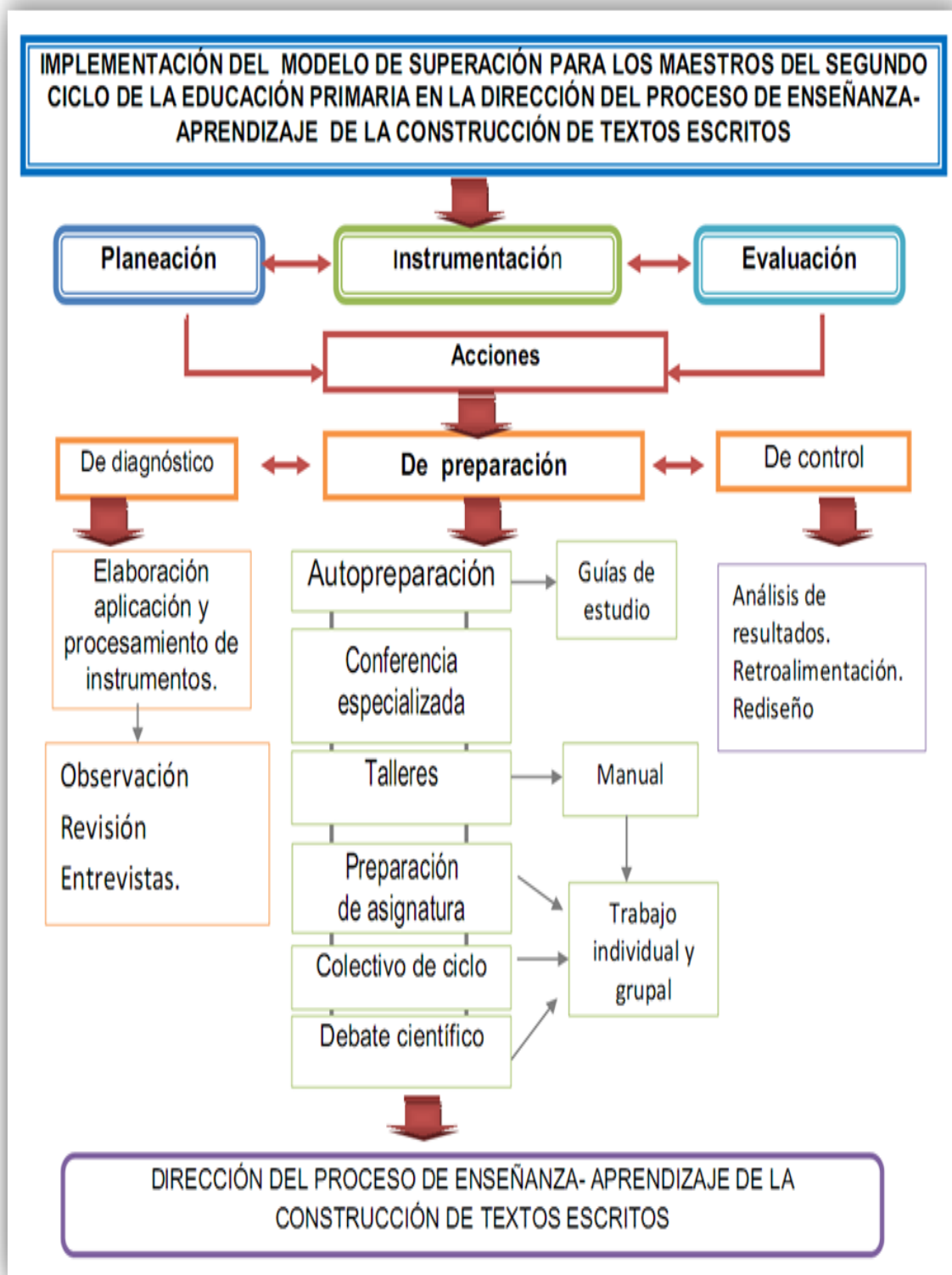
Aspectos a observar:

- ¿Se ofrece tratamiento a la construcción de textos escritos? ¿Cómo?
- ¿El tratamiento es intencional y sistemático?

Anexo 13: Representación gráfica de los resultados por dimensiones



Anexo 14: Representación esquemática de la estrategia de implementación



Anexo 15: Guías de preparación docente

Objetivo:

Orientar a los maestros del segundo ciclo de la educación primaria para el acceso rápido a los conocimientos teóricos y metodológicos más actualizados acerca del proceso de enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos.

Las guías de estudio constituyen una herramienta para el fácil acceso a los conocimientos teóricos necesarios para la dirección del proceso de enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos. Ellas contribuyen a la organización de la autosuperación de los maestros.

El estudio de los contenidos que se proponen en ellas y la solución de las actividades que contienen contribuyen a la preparación de los maestros para participar en los debates profesionales a desarrollar durante la superación.

GUÍA DE ESTUDIO NO 1:

Tema: Fundamentos y características de la construcción teórico - metodológica del proceso de enseñanza – aprendizaje desarrollador en la educación primaria en Cuba.

Objetivo:

- Explicar los fundamentos teóricos del proceso de enseñanza - aprendizaje desarrollador.
- Caracterizar la concepción teórico - metodológica del proceso de enseñanza -aprendizaje desarrollador en la educación primaria en Cuba.

1. Consulte la siguiente bibliografía:

- RICO MONTERO, P. Y COAUTORES (2004). Proceso de enseñanza - aprendizaje desarrollador en la escuela primaria. Editorial Pueblo y Educación, La Habana
- RICO MONTERO, P. Y COAUTORES (2004). Cartas al maestro. Algunas exigencias para el desarrollo y evaluación del proceso de enseñanza - aprendizaje en la Escuela Primaria. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, La Habana.

- RICO MONTERO, P. Y COAUTORES (2008) Exigencias del Modelo de Escuela Primaria para un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
 - DÍAZ BERNAL, A. COAUTORES (2011). La construcción de textos orales y escritos en la escuela primaria. Curso 28. Pedagogía Ministerio de Educación, C. Habana. (soporte digital).
2. Realice un breve resumen de las características y exigencias del proceso de enseñanza - aprendizaje desarrollador, contempladas en el modelo cubano de escuela primaria.
 3. Confeccione una lista con las tareas de aprendizaje bajo una concepción desarrolladora, según señala Rico y coautores (2008), p. 9.

GUÍA DE ESTUDIO NO 2:

Tema: La construcción de textos escritos como proceso y como producto.

Objetivo:

- Definir la construcción de textos escritos como proceso y como producto.
- Caracterizar la construcción de textos escritos como proceso y como producto

Acciones a ejecutar:

1. Consulte la siguiente bibliografía:
 - MONTAÑO CALCINES, J. R Y COAUTORES (2010). (RE) novando la enseñanza - aprendizaje de la Lengua Española y la Literatura. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, p. 214- 221.
 - DOMÍNGUEZ GARCÍA I. (2010). Comunicación y textos. La construcción de textos escritos. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, p. 59- 63.
 - CABALLERO CÁRDENAS, E. Y COAUTORES (2014). Didáctica de la Lengua Española I. Para la carrera de Educación Primaria. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, p. 48
2. Defina los términos construcción de textos escritos como producto y como proceso, tenga en cuenta los criterios de según Montaña (p.14-219) y Domínguez (p. 59- 63). Analice los elementos coincidentes.

3. Resuma las características de la construcción de textos escritos como producto y como proceso.
Haga notar las diferencias.
4. Caracterice los momentos o etapas del proceso de construcción de textos escritos, según los criterios de Domínguez.(2010)

GUÍA DE ESTUDIO NO 3:

Tema: Diversidad textual

Objetivo:

Caracterizar la diversidad textual a partir de valoración de los criterios de diferentes autores.

Acciones a ejecutar:

1. Consulte la siguiente bibliografía:
 - DOMÍNGUEZ GARCÍA I. (2010). Comunicación y textos. La construcción de textos escritos. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, p. 103 - 112.
 - MONTAÑO CALCINES, J. R. Y COAUTORES (2010). (RE) novando la enseñanza - aprendizaje de la Lengua Española y la Literatura. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, p. 17- 42.
2. Defina el concepto de texto y texto escrito, según Montaña (p 1 - 17) y Domínguez (p. 38 - 40).
3. Resume los diferentes tipos de texto escritos y sus características.
4. Argumente la utilidad de esta clasificación para el trabajo con las tipologías textuales en el segundo ciclo de la educación primaria.
5. Caracterice los tipos de textos que se trabajan en el segundo ciclo de la educación primaria.
6. Analice los documentos elaborados por usted para la dirección del proceso de enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos y valore en qué medida ha sido consecuente con la propuesta analizada.

GUÍA DE ESTUDIO NO 4:

Tema: El enfoque cognitivo- comunicativo y sociocultural. Un recurso apropiado para la dirección del proceso de enseñanza - aprendizaje desarrollador de la construcción de textos escritos en el segundo ciclo de la educación primaria.

Objetivo:

Fundamentar la validez del enfoque cognitivo comunicativo y sociocultural en la dirección del proceso de enseñanza - aprendizaje desarrollador de la construcción de textos escritos en el segundo ciclo de la educación primaria.

Acciones a ejecutar:

1. Consulte la siguiente Bibliografía:

- SALES GARRIDO, L. (2007). Material de apoyo a Maestría en Ciencias de la Educación. Mención Educación Primaria. Desarrollo de las capacidades de comunicación oral y escrita. Tema 4: Nuevos recursos para la enseñanza de la Lengua Española en la Educación Primaria. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, p. 19 - 21.
- ROMÉU ESCOBAR, A. (2007). El enfoque Cognitivo Comunicativo y Sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, p. 1- 36; 219- 253.
- CABALLERO CÁRDENAS, E. Y COAUTORES (2014). Didáctica de la Lengua Española I. Para la carrera de Educación Primaria. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, p.112-120.

2. Resumir la concepción teórica y metodológica que fundamentan el enfoque cognitivo comunicativo y sociocultural: (dimensiones, indicadores y principios).

3. Argumente cómo puede contribuir el enfoque cognitivo - comunicativo y sociocultural a la dirección del proceso de enseñanza - aprendizaje desarrollador de la construcción de textos escritos.

4. Analice los documentos elaborados por usted para dirigir el proceso de enseñanza – aprendizaje de la construcción de textos escritos y valore en qué medida ha sido consecuente con los planteamientos que sostiene este enfoque. Relacione los aciertos y desaciertos en su labor como maestro.

GUÍA DE ESTUDIO NO 5.

Tema: Modelos para la enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos. Pertinencia de “un modelo didáctico” para la orientación del proceso de enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos en el segundo ciclo de la educación primaria.

Objetivo:

Fundamentar la validez de un modelo didáctico para la dirección del proceso de enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos en el segundo ciclo de la educación primaria a partir del análisis de las ventajas de este respecto a modelos precedentes.

Acciones a ejecutar:

1. Consulte la siguiente bibliografía:

- DOMÍNGUEZ GARCÍA, I. (2006). Un modelo didáctico para la orientación del proceso de construcción de textos escritos. Tesis doctoral ISPEJV, C. Habana (Soporte digital).
- DOMÍNGUEZ GARCÍA I., (2010). Comunicación y textos. La construcción de textos escritos. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, p. 59 - 70
- MONTAÑO CALCINES, J. R. Y COAUTORES (2010). (RE) novando la enseñanza - aprendizaje de la Lengua Española y la Literatura. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, p. 213 - 228.
- CABALLERO CÁRDENAS, E. Y COAUTORES. (2014). Didáctica de la Lengua Española I. Para la carrera de Educación Primaria. Editorial Pueblo y Educación, La Habana. p. 30 – 45.

2. Resume la concepción teórica y metodológica que fundamentan el modelo didáctico para la orientación del proceso de construcción de textos escritos: definición de construcción de textos,

dimensiones, indicadores, subprocesos, actividad del maestro y el educando según el modelo y el papel orientador del maestro y protagónico del educando.

3. Argumente cómo puede contribuir este modelo didáctico a la dirección del proceso de enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos en el segundo ciclo de la educación primaria.
4. Analice los documentos elaborados por usted para la dirección de este proceso y valore en qué medida ha sido consecuente con los planteamientos que sostiene el modelo analizado.

GUÍA DE ESTUDIO NO 6:

Tema: El diagnóstico del escolar primario desde el enfoque desarrollador. La determinación de las necesidades y potencialidades del lenguaje en general y de la construcción de textos escritos en particular.

Objetivo:

Explicar los fundamentos teóricos de la concepción del diagnóstico del escolar del segundo ciclo de la educación primaria desde el enfoque desarrollador.

Acciones a ejecutar:

1. Consulte la siguiente bibliografía:
 - RICO MONTERO, P. Y COAUTORES (2008). Exigencias del Modelo de Escuela Primaria para un proceso enseñanza - aprendizaje desarrollador Editorial Pueblo y Educación, La Habana
 - GRANADO GUERRA L. A. Y COAUTORES (2011) Compendio de trabajo de posgrado para la Educación Primaria. Editorial Pueblo y Educación, La Habana p. 128-155.
2. Resume los criterios de Rico y coautores acerca del diagnóstico del escolar primario, particularice en los elementos que distinguen a los escolares del segundo ciclo, (p. 5)
3. Resume las características principales del lenguaje de los educandos segundo ciclo del nivel primarios, e identifique las que están presentes en los educandos del grupo clase con que trabaja (p. 136-137 Compendio de trabajo de postgrados).

4. A partir de valorar las características psicopedagógicas de los educandos del segundo ciclo determine qué ventajas tiene para la enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos.
5. Proponga actividades que permitan ofrecer tratamiento a las características psicopedagógicas que tipifican a los educandos del segundo ciclo desde la dirección del proceso de enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos.

GUÍA DE ESTUDIO NO 7:

Tema: La organización pedagógica de la producción de textos escritos en el segundo ciclo de la educación primaria. Pertinencia de un Modelo de organización pedagógica del proceso de producción de textos escritos para el segundo ciclo de la educación primaria

Objetivo:

Valorar la pertinencia del Modelo de organización pedagógica del proceso de producción de textos escritos en el segundo ciclo de la educación primaria en la solución de los problemas de organización en el proceso de construcción de textos escritos.

Acciones a ejecutar:

1. Consulte la siguiente bibliografía:

- QUESADA RAMÍREZ, C. E. (2010). Modelo de organización pedagógica del proceso de producción de textos escritos para el segundo ciclo de la educación primaria. Tesis de doctorado. UCP José de la Luz y Caballero, Holguín, p. 54 - 88 (soporte digital).

2. Resumir los siguientes aspectos:

- Fundamentos teóricos del modelo de organización pedagógica del proceso de producción de textos escritos en el segundo ciclo de la educación primaria
- Componentes del modelo pedagógico.
- Alternativa pedagógica para el desarrollo de la comunicación escrita en educandos del segundo ciclo de la escuela primaria.

3. Analice la organización pedagógica realizada por usted para garantizar la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje de la construcción de textos escritos y valore en qué medida fue consecuente con lo propuesto en este modelo.

GUÍA DE ESTUDIO NO 8.

Tema: Procedimientos metodológicos y tareas de aprendizaje para la enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos. Una propuesta metodológica para conducir el proceso de construcción de textos escritos desde la clase de Lengua Española

Objetivo:

Valorar la pertinencia de una propuesta metodológica para conducir el proceso de construcción de textos escritos desde la clase de Lengua Española en la solución de los problemas organizativos detectados en este proceso.

Acciones a ejecutar:

1. Consulte la siguiente bibliografía:

– RICO MONTERO, P.Y COAUTORES (2011). Procedimientos metodológicos y tareas de aprendizaje. Una propuesta desarrolladora desde las asignaturas Lengua Española, Matemática, Historia de Cuba y Ciencias Naturales. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, p. 56- 82.

2. Resumir los siguientes aspectos:

- Requisitos que deben tener las tareas de aprendizaje relacionadas con la construcción de textos escritos.
- Exigencias a tener en cuenta para propiciar la construcción de textos escritos desde una concepción desarrolladora.
- Procedimientos metodológicos para la construcción de un texto escrito.
- Requisitos para conducir el proceso de construcción de textos escritos desde el sistema de clases de Lengua Española.

- Propuesta metodológica para conducir el proceso de construcción de textos escritos desde la clase de Lengua Española. Etapas y características.
3. Argumente la validez de las tareas que en este material se proponen para la dirección del proceso de enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos en el segundo ciclo de la educación primaria.
 4. Analice el sistema de tareas propuestos por usted y valore cómo se cumple en ellos los requisitos y exigencias propuestos en el material analizado.
 5. Analice el sistema y subsistema de clases propuestos por usted en una unidad de estudio del programa y valore en qué medida ha sido consecuente con lo planteado en esta propuesta.

Anexo 16: Conferencia y talleres para el desarrollo de la superación

Conferencia 1.

Tema: Modelo de escuela primaria en Cuba. Lugar que ocupa la construcción de textos escritos en el modelo educativo.

Objetivo:

Caracterizar el modelo de escuela para la atención educativa a escolares primarios cubanos y el papel de la lengua materna, particularmente de la construcción de textos escritos en el logro de su fin.

Introducción:

Analizar el objetivo 6 de Educación para todos en el mundo.

(...) Mejorar todos los aspectos cuantitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados en el aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente la lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales (UNESCO, 2015, p. 45).

Valorar la preocupación internacional por mejorar los resultados cuantitativos de la educación.

Hacer referencia al planteamiento de que educación para todos no significa que la educación sea de calidad. Aquellos países que han logrado la educación primaria para todos (Cuba entre ellos), insisten en la elevación de la calidad. Destacar el rol importante que deben jugar los maestros y la importancia de superarse constantemente para lograr este propósito.

Insistir que la educación primaria en Cuba se encuentra inmersa en una serie de cambios a favor de elevar la calidad en el aprendizaje de los educandos. Invitarlos a escuchar las características fundamentales de la educación primaria.

Desarrollo:

- Hacer una breve caracterización de los desafíos de la escuela primaria en todos los países del mundo.

- Exposición de los fundamentos teóricos del modelo de escuela primaria actual. Marco conceptual de la enseñanza desarrolladora (hacer énfasis en el enfoque histórico cultural y la enseñanza desarrolladora).
- Exponer las exigencias del modelo respecto al proceso de enseñanza – aprendizaje: el diagnóstico de la preparación y desarrollo de los educandos; el protagonismo de estos en los distintos momentos de la actividad; la organización y dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje y la concepción y formulación de las tareas de aprendizaje.
- Hacer valoraciones de cómo estas pueden y deben cumplirse en la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje de la construcción de textos escritos.

Conclusiones:

Síntesis de los elementos más sobresalientes del modelo educativo y de la necesidad de que los educandos aprendan a comunicarse por escrito.

Orientar el desarrollo de la guía de estudio No 1.

Taller 1:

Tema: Análisis de los resultados del diagnóstico de los maestros en la dirección del proceso de enseñanza - aprendizaje en la construcción de textos escritos. Propuesta de soluciones.

Objetivo:

Debatir acerca de la necesidad de participar en las diferentes actividades de superación destinadas a perfeccionar la dirección del proceso de enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos.

Introducción:

Aplicación de la técnica participativa ¿Qué me enseñan los textos?

Se sugiere la lectura del texto “Monólogo del maestro ante el niño” del poeta cubano Raúl Ferrer (1915- 1993).

“Monólogo del maestro ante el niño”

Niño, niño:

Si es amarga esta copa de verdades

que sin querer derramo aquí

¡échame la culpa a mí!

Si ignoras que en la lluvia,

el sol y el viento

cuaja el futuro para ti.

Que eres dueño del sueño del cielo y de la tierra

que se enciende y paren para ti,

¡échame la culpa a mí!

Si no supieras distinguir entre una gota

de sangre y un rubí,

¡échame la culpa a mí!

Si te dijera que hay pobres en el mundo

porque siempre fue así;

que el girasol que cuida tu vecino

es más flor que tu mínimo alelí

y que está hecha de perdón y olvido

la Rosa Blanca de José Martí,

¡échame la culpa a mí!

Si te enseñé que es toda la victoria la que a caballo conquistó el mambí;

que esos héroes que adornan las paredes

flores esperan desde ahí,

¡échame la culpa a mí!

Por todo lo que ignoro, sí

por todo lo que ignoro
y por lo que sabiendo no te di,
aunque mamá te diga que perdones
___aunque mamá te diga que perdones___
¡échame la culpa a mí!

Se hace una valoración sencilla de este poema, que ya es conocido por la mayoría de los maestros de la educación primaria y se insiste en la enseñanza que les transmite: la responsabilidad pedagógica del maestro ante las dificultades que presentan los educandos.

Realizar una rueda de comentarios acerca de los instrumentos de investigación aplicados para determinar el estado en que se encuentra la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje de la construcción de textos escritos en el segundo ciclo de la educación primaria en busca de fundamentar la necesidad de la superación.

Desarrollo:

Presentación de las deficiencias que muestran los educandos de los maestros que participan en la superación. Las deficiencias son el resultado del propio diagnóstico llevado a cabo como parte del proceso investigativo).

Se formula la siguiente interrogante:

¿Cuál es tu responsabilidad en estas deficiencias?

Se escucha los criterios de los maestros.

Se presenta un resumen de las deficiencias detectadas en la dirección del proceso de enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos (declaradas en el Capítulo 2 del cuerpo de la tesis) y se solicita a los maestros verter sus criterios sobre cómo resolver estos problemas.

Cada equipo de trabajo elabora una propuesta de solución y posteriormente se expone Un miembro del grupo registra las planteamientos más importantes.

Conclusiones:

Se precisa de manera sucinta las deficiencias y las acciones a acometer.

Evaluación:

Se evalúa la participación oral de los miembros de cada equipo. Se tiene en cuenta la calidad de la propuesta de acciones. Cada equipo entrega por escrito las acciones sugeridas para hacer una valoración más detallada y profunda.

Se pide criterios valorativos acerca de la calidad del taller y se comunica que en la próxima sesión se presentará la propuesta de solución a los problemas detectados y la estrategia a seguir para su solución. Se precisa tema, hora y lugar de la próxima sesiones de trabajo.

Taller 2:

Tema: Análisis de la propuesta de solución de las deficiencias detectadas. Recomendaciones para su ajuste y perfeccionamiento.

Objetivo:

Analizar la propuesta de solución a los problemas detectados mediante el diagnóstico de la dirección del proceso de enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos en el segundo ciclo de la educación primaria.

Introducción:

Presentación del siguiente pensamiento para leerlo y analizarlo.

“(....) Todo esfuerzo por difundir la instrucción es vano, cuando no se acomoda la enseñanza a las necesidades, naturaleza y porvenir del que la recibe” (*Martí Pérez, 1963, p. 327*)

Sobre la comprensión del mensaje implícito en el pensamiento de Martí, se convoca a los maestros a hacer un análisis crítico acerca de la necesidad de acomodar la superación a las necesidades que presentan en la dirección del proceso de enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos.

Desarrollo:

Presentación de la estrategia a seguir para la solución de los problemas. Preferentemente auxiliándose de un medio audiovisual.

Se solicita a los maestros emitir criterios sobre la estrategia presentada y se registra las opiniones vertidas. Se establecen los compromisos de participación y se distribuyen las tareas a desarrollar por las partes implicadas.

Conclusiones:

Se precisa que elementos son más significativos dentro de la estrategia a seguir y se resalta la importancia del cumplimiento de las partes implicadas.

Evaluación:

Se evalúa la participación de los maestros, teniendo en cuenta la validez de sus opiniones para la concreción de la estrategia.

Conferencia 2

Tema: El proceso de construcción textual. Diversidad textual en la escuela primaria.

Objetivos:

Caracterizar el proceso de construcción de textos escritos y la diversidad de tipologías textuales.

Introducción:

Partir del análisis del siguiente pensamiento en busca de motivar a los maestros en la necesidad de poseer un código común en materia de enseñanza - aprendizaje. Hacerles saber que precisamente se está en presencia de un tema que ha sido ampliamente tratado y sobre el cual existe una amplia diversidad de criterio entre los estudiosos. Invitarlos a participar del tema y asumir criterios personales acerca de los fundamentos existentes.

(...) Si alguna vez llego a ser gobernante del mundo lo primero que haré es poner de acuerdo a las personas en cuanto a los conceptos, pues es difícil dirigir un mundo donde cada cual entienda las cosas de forma diferente”. (Confucio, 551 - 479 antes de nuestra era.)

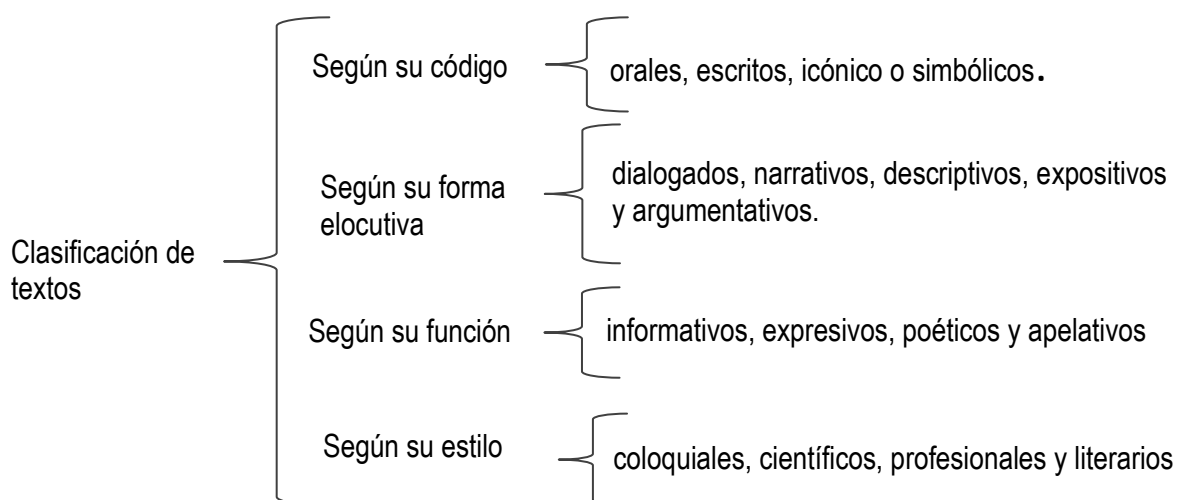
Desarrollo:

- Exponer varios criterios acerca de la definición de texto.
- Exponer diversos criterios acerca de la definición de proceso de construcción de textos, y de textos escritos de manera particular. Fundamentar por qué es un proceso.
- Presentar la diversidad de criterios de clasificación de textos escritos.
- Explicar las características de los textos que se trabajan en la escuela primaria.

Conclusiones:

Síntesis de los elementos más sobresalientes sobre la construcción de textos escritos como proceso y como producto y de los tipos de textos que se trabajan en la escuela primaria.

Resumen de las tipologías textos.



Entre todo ellos en la escuela primaria se trabajan:

Criterios (según)	Tipos de Textos
Código	orales, escritos, icónicos
Formas elocutivas	narrativos, descriptivos, dialogados, expositivos, argumentativos,
Función del lenguaje	Informativos, Expresivos, Artísticos, Apelativos,
Estilo comunicativo	Coloquiales, Científicos, Profesionales, Literarios.

Orientar el desarrollo de la guía de estudio No 2 y 3.

(Talleres para la escritura de textos que se trabajan en la educación primaria)

Taller 3:

Tema: Escritura de cuentos para compartir con los niños en las clases de construcción de textos escritos.

Objetivo:

Escribir cuentos de algunas de las tipologías existentes para la estimulación de los educandos que atiende en las clases destinadas a la construcción de este tipo de texto.

Introducción:

Se organiza el grupo en dúos, tríos o en equipos según su consideración para realizar una rueda de comentarios sobre lo compartido del taller anterior. Se recuerda que entre los problemas más importantes esta poder conocer y escribir las tipologías textuales que construyen los educandos del segundo ciclo de la educación primaria, así como disponer de textos de su propia autoría para compartirlos con ellos en función de estimularlos.

Se recuerda algunos de los cuentos leídos en su infancia, se pide que menciona algunos de los que más les impresionaron y el por qué. Se indaga acerca de si han escrito algún cuento.

Se comenta que los cuentos siempre dejan una impresión agradable en la vida de los niños y hasta en la de los adultos y se pregunta ¿Qué tan importante resultaría para los educandos de su grupo escuchar un cuento escrito por su maestro? Se aprovecha para invitarlos a escribir un cuento para compartirlo con los ellos en la clase de escritura de este tipo de texto.

Desarrollo:

Precisar los siguientes conceptos:

Estructura de la narrativa: suelen presentar una estructura muy variada; sin embargo, existe consenso en un planteo básico de distribución del contenido narrativo que es clásico. Esa estructura consta de las siguientes partes:

Partes de la obra narrativa (cuento):

Introducción: se presenta a los personajes, se le ubica en el espacio y el tiempo, se ofrecen los datos generales sobre la situación narrativa.

Nudo: marca el choque de las fuerzas narrativas. Normalmente para que haya narración debe haber oposición de fuerzas.

Desarrollo: marca el despliegue de las fuerzas narrativas, de la acción narrativa en toda su plenitud y tiende al desenlace.

Desenlace: a través del cual una de las fuerzas triunfará sobre la otra o ambas quedan derrotadas o se suspende para el lector imagine el fin del conflicto. Cuando esto último sucede hablamos de un final abierto, en este caso lector se convierte en coautor.

La historia así desarrollada se conforma en un eslabonamiento de acciones, de acontecimientos fundamentales que se organizan en una sucesión de acciones secundarias hasta que la fuerza de esa acción finaliza, esta reunión de las acciones narrativas fundamentales y secundarias se denomina secuencia narrativa.

Cuento: es una narración normalmente breve, que desarrolla un conflicto hasta su resolución.

Puede presentarse en cuatro tipos: realistas, fantásticos, policiales y de ficción.

Cuento realista: las situaciones y los personajes que se presentan en ellos son verosímiles, es decir, como probables dentro del mundo narrativo creado a semejanza del real.

Cuento fantástico: es quebrado el mundo de lo real por la penetración de hechos o elementos extraños, raros, ajenos a él, que producen en el lector incertidumbres ante la imposibilidad de explicación racional y ofrecen un panorama maravilloso.

Cuento policial: parten de un enigma y a través de la deducción lógica se identifica al autor de un delito y se conocen sus móviles. Las formas habituales de provocar suspenso consistente en la anticipación de datos sugerentes y en la inclusión de indicios ambiguos y desconcertantes que impliquen pistas falsas para el lector, deben provocar en el lector la necesidad de adoptar una actitud activa de modo que compita con el investigador en desentrañar el misterio.

Cuento de ciencia ficción: presenta situaciones aceptables por la aplicación de hipótesis científicas y una lógica muy racional que lo hacen posible.

Se presenta el inicio de algunos de los cuentos a modo de recordar la impresión que en ellos causó cuando eran infantes y que recuerdos familiares vienen a sus mentes al recordarlos.

Invitarlos a escribir el cuento: se presenta el siguiente escenario y se les invita a crear.

Hace ya mucho tiempo la señora María vivía en una pequeña casa, apartada de la ciudad, junto a Julia su hija pequeña. Un día envió a Julia a limpiar los cristales de las ventanas y descubrió que entre las flores del jardín se movía sigilosa y radiante de colores una diminuta ave...

Se tendrán en cuenta las siguientes consideraciones.

- Se da un tiempo prudencial para planificar la escritura y se observa el registro empleado, los tiempos verbales, los conectores.
- Se inicia la textualización.
- Se indicará la revisión y el ajuste del cuento a la situación presentada.

Conclusiones:

Se hace la lectura de algunos de los cuentos escritos. Se enfatiza en la importancia de esta actividad en su vida laboral como maestro de la educación primaria, así como de la complejidad de su realización.

Evaluación:

Se evalúa la participación oral en cada intervención al leer el cuento escrito o alguna de sus partes.

Se solicita la entrega posterior de los trabajos para su revisión detallada. Se admite manuscrito o digitalizado.

Se pide a los participantes que con una palabra expresen su impresión con relación al taller y se les orienta leer algunas de las historias contadas por la pinareña Nersys Felipe en “Cuentos de Guane”.

Taller 4:

Tema: Escritura de anécdotas en calidad de protagonistas.

Objetivo:

Escribir anécdotas en calidad de protagonistas, en espacios de convivencia fundamentales como la familia, la escuela, la comunidad u otro espacio social.

Objetivos específicos:

1. Estimular la socialización de experiencias vivida por los maestros como fuente de información para enriquecer las acciones de la investigación.
2. Atesorar fuente de información valiosa para la actividad educativa en la familia, la escuela y la comunidad.
3. Incentivar a los maestros a poseer textos de su propia autoría para compartir con los educandos en espacios destinados a construir textos escritos.

Introducción:

Realizar comentarios sobre lo ocurrido en el taller anterior y pedir a los participantes que se agrupen en dúos, tríos o en equipos según consideren.

Motivación hacia la escritura de anécdotas:

Seguramente sentirás nostalgia, pesar o placer, al recordar alguna acción en que haya estado como protagonista o en calidad de testigo; un hecho que por su importancia ha quedado registrado en su memoria de forma imperecedera.

Muchos espacios como la familia, la escuela, la comunidad, el colectivo laboral o profesional, los círculos de amigos, la calle o el ómnibus, se manifiestan como escenarios en los que suscitan acontecimientos inesperados que con el tiempo pasan a formar parte de nuestro imaginario individual o colectivo en forma de anécdotas.

Reflexiones derivadas del preámbulo anterior:

- ¿Quién no tiene algo para contar? (todos)
- ¿Quién puede arrancar lo que hemos vivido? (Nadie).
- ¿Quién puede beneficiarse con mi experiencia? (los educandos, mi familia, mis compañeros).

- ¿Cómo puedo hacer que las conozcan? (contando mi experiencia en forma oral y escrita)

Desarrollo:

Se les invita a escribir anécdotas en calidad de protagonistas, cuyos escenarios fundamentales sean: la familia, la escuela, la comunidad u otro espacio social. Se precisa que cada anécdota presentada debe ser portadora de un mensaje o moraleja educativa de valor ético, estético, humano o social que contribuya a la formación de los educandos que atiende.

Precisar el concepto:

Anécdota: Relato breve de un hecho curioso que se hace como ilustración, ejemplo o entretenimiento. Suceso curioso y poco conocido, que se cuenta en dicho relato. Escrito en lenguaje claro y sencillo con el fin de que pueda llegar al máximo de personas posibles de todas las edades.

Redacción oral y escrita de anécdotas.

- Se ofrece un tiempo prudencial para planificar la escritura y se observa y valora el registro empleado, los tiempos verbales, los conectores.
- Se inicia la textualización.
- Se indica la revisión del trabajo y se solicita la lectura de algunas anécdotas.

Conclusiones:

Se realiza la lectura oral y la valoración de algunas de las anécdotas escritas.

Evaluación:

Se evalúa la participación oral en cada intervención y leer las anécdotas u opinar sobre ellas. Se solicita la entrega de los trabajos; podrán hacerlo posteriormente en manuscrito o digitalizado. Los resultados de la revisión se analizan, en encuentros posteriores en forma colectiva o de modo individual en los casos necesarios.

Se solicita a los participantes que expresen sus impresiones sobre el taller y se orienta consultar información sobre las historias o historietas

Taller 5:

Tema: Escritura de historias de la vida familiar.

Objetivo:

Escribir historias que sirvan para incentivar a los educandos hacia la escritura de este tipo de textos.

Objetivos específicos:

1. Estimular la socialización de experiencias sobre la vida familiar y social de los maestros pinareños del segundo ciclo de la educación primaria.
2. Atesorar fuente de información valiosa para la actividad educativa en la familia, escuela y la comunidad.
3. Incentivar a los maestros a poseer textos de su propia autoría para compartir con los educandos en espacios destinados a escribir pasajes de la vida familiar y social pinareña y cubana.

Introducción:

Hacer una breve valoración acerca de los resultados obtenidos en la escritura de anécdotas.

Motivación hacia la escritura de historias:

Comentar acerca de la impresión causada por las historias contadas por Nersys Felipe en “Cuentos de Guane”. Pedir que hagan alusión a algunos recuerdos de su vida que hayan sido revividos por la lectura de estas historias.

Seleccionar una de las historias para valorar la calidad artística que le hizo merecedora del premio Casa de las Américas en 1975 junto con las demás que conforman el libro.

Lectura del texto:

Mamá.

Este viaje de hoy no se parece a los otros. No viene Iné, que se quedó con los abuelos de Pinar del Río; papá va muy serio, y mamá tan triste que hasta suelta lágrimas.

¡Cómo quiere mamá al abuelo y cómo quiere el abuelo a mamá!

Yo decía que el abuelo y la abuela tienen catorce hijos y que todos son tíos míos y de Iné, porque mamá no es hija de verdad de los abuelos.

De chiquitica, él la trajo una tarde a la casa y dijo:

- Esta será la número quince en la lista de los muchachos.

Eso dijo el abuelo, y los ojos se le pusieron tiernecitos.

Mamá tenía tres años y no tenía zapatos. Aquel día, el abuelo le regaló de un golpe, un papá, una mamá y catorce hermanos, ocho con nombres que hacían gracia cuando se decían corriditos: tingo, Biro; Chole, Chungo; Cheo; Chucha, Loncha y Tan.

Nersys Felipe (1975)

Centra la atención en como un hecho de la cotidianidad pinareña es convertida en una hermosa historia llena de emociones.

Desarrollo:

Se les invita a recreen artísticamente una historia de su vida familiar para compartirla con los educandos de su grupo. Se precisará que la historia contribuirá a despertar sentimientos de nacionalidad y arraigo al lugar donde nacieron.

Se considerarán los siguientes elementos:

- Se da un tiempo prudencial para planificar la escritura y se observa el registro empleado, los tiempos verbales, los conectores.
- Se inicia la textualización.
- Se indica la revisión del trabajo y se solicita la lectura de algunos de ellos

Conclusiones:

Se precisa lo más significativos del taller así como la importancia de la escritura de historias sobre la vida escolar, familiar y comunitaria para el desarrollo de su labor como maestros.

Evaluación:

Se evalúa la participación oral en cada intervención, al leer las historias Se solicita la entrega posterior de los trabajos; podrán hacerlo en manuscrito o digitalizado. La evaluación se completa con la revisión de los trabajos.

Se solicita a los participantes sus impresiones con relación al taller

Resultado del taller anterior:

“Un fantasma en el jardín”

Lily está feliz, le encantan las vacaciones en el campo. Desde temprano estaba despierta y ahora, finalmente, llegó el tren a la estación.

Desde la ventana podía ver el sombrero de abuelo agitándose en el aire para saludarla.

Pasó todo el día entre los animales del patio, corriendo, alborotando a las gallinas y comiendo guayabas bajo la sombra de los árboles.

Por fin la noche, estaba cansadísima de tanto ajetreo y cuando fue a abrir la ventana de su cuarto para que entrara el fresco que llegaba desde los matorrales, ¡qué susto!

— ¡Abuela, abuela!...chilló con todas sus fuerzas, — ¡Un fantasma!

A los gritos de Lily, se armó un jaleo tremendo, los perros empezaron a ladrar y hasta una araña que colgaba del techo salió moviendo sus ocho patas a toda velocidad.

— ¿Pero qué gritos son esos, muchacha? —preguntó la abuela.

— ¡Allí, allí!, yo lo vi, abuela, una lucecita entre tus matas; ¡qué miedo!

— ¡Ah sí!, pues a ese fantasma lo cojo y — dijo el abuelo con una sonrisa pícara y salió al jardín.

Al regresar traía una cajita pequeña entre sus manos.

— Aquí tienes tu fantasma, pero prométeme que lo dejarás entre las matas.

Temerosa todavía la niña abrió la cajita y su rostro se iluminó con una espléndida sonrisa.

— ¡Pero si es un cocuyo —dijo— ¡Qué lindo!, pero que susto me dio.

Lily, en puntillas, soltó el coyuyo entre las rosas de la abuela y se fue a dormir.

Taller 6: El poema. Creación de poemas.

Objetivo:

Escribir poemas que sirvan para estimular a los educandos hacia la escritura de este tipo de texto.

Introducción:

Para motivar la escritura se parte del análisis del siguiente pensamiento martiano:

“(…) cuando se estudia con afán el mundo; -cuando se le pone la mano sin miedo en sus corrientes; para sentirlo palpar, -cuando se siente interés fraternal por todo lo vivo,- cuando se ve en uno como vórtice del mundo, donde se pintan ante los ojos, en horno colosal, lo primitivo y lo heredado, lo burdo y lo culto, es fuerza que el lenguaje se resienta de sobra de peso”

José Martí (O.C T 22 p. 100)

Motivado por el análisis del pensamiento anterior recordar los versos de Gustavo Adolfo Bécquer para responder la pregunta:

“-¿Qué es poesía? – dices mientras clavas en mi pupila tu pupila azul.

-¿Qué es poesía? ¿Y tú me lo preguntas?

Poesía..... ¡eres tú!”

Desarrollo:

Presentar los elementos distintivos del género lírico:

El género lírico: expresa de manera sutil e inmediata la actitud del hombre respecto al mundo que le rodea y a su propio mundo interior, el espiritual. Se presenta fundamentalmente en forma versificada, en él se combina de forma armónica la fuerza narrativa de la literatura y la fuerza musical con que fluye el verso. El ritmo, la rima, la medida, la cadencia musical del lenguaje, unido a la emoción lírica de las imágenes son cualidades indispensables de la poesía. Este género describe al hombre en uno de sus estadios o vivencias, en él no hay evolución de personajes. En la lírica la forma adquiere tal importancia que es circunstancial al contenido.

Se indaga acerca de aquellos hechos que resulten emocionantes en sus vidas y que de algún modo se sientan estimulados a expresar. Propiciar el comentario en este sentido. Seleccionar el tema que prefieren.

Se propicia la escritura de poemas sobre hechos significativos de su vida espiritual que deseen recrear artísticamente.

Se considera los elementos siguientes:

- Se da un tiempo prudencial para planificar la escritura y se observa y valora el registro empleado, los tiempos verbales, los conectores, la estructura de los versos y las estrofas.
- Se inicia la textualización.
- Se indica la revisión del trabajo y se solicita la lectura de algunos de ellos.

Conclusiones:

Se precisa lo más significativo de este tipo de texto, la importancia de la escritura de poemas para el desarrollo de su labor como maestros.

Evaluación:

Se evalúa la participación oral en cada intervención y durante la lectura del poema y la crítica. Se solicita la entrega posterior de los trabajos en manuscrito o digitalizado. La evaluación se completa con la revisión individual de los trabajos.

Se orienta el resumen de las características de los textos instructivos. Se solicita investigar sobre la labor de la “Asociación Culinaria en Pinar del Río”, a qué se dedica y cómo divulgan sus trabajos, así como recopilar algunas recetas de cocina para elaborar alimentos que les resulten agradables.

Taller 7:

Tema: Las instrucciones. Elaboración de instrucciones. Recetas de cocina.

Objetivo: Escribir recetas de cocina a partir de la experiencia acumulada para la incentivación de los educandos hacia la escritura de este tipo de textos.

Aprovechar para informar la existencia de numerosos materiales impresos y digitales que pueden ayudar a obtener textos que sirven de ejemplo para el tratamiento de la construcción de este tipo de textos, tal es el caso de: “El sabor de la cocina cubana” de Eddy Fernández Monte y Santiago Gutiérrez Lezcano, editado en el 2014 por la Editorial Oriente y “Sabor y saber” de Frank Rodríguez Pino, editado en el 2015 por la editorial Ácana.

Aprovechar para comentar los resultados investigados sobre la “Asociación Culinaria en Pinar del Río”. Presentación del libro “Cocina cubana: Compilación de receta” que aparece el soporte digital presentar imágenes de su carátula. Emitir sus impresión sobre la imagen de la portada.



Prólogo del editor

La presente compilación de recetas de cocina ha sido editada a partir del texto: “Cocina cubana”, el cual se distribuye en la Web en formato “.doc” como un documento anónimo. El objetivo de editar este documento es el de aumentar su usabilidad a partir de la inclusión de un índice de contenidos y un formato más adecuado para su divulgación, como es el PDF. No se ha modificado el contenido de las recetas, solamente se editaron los índices, y se le aplicó el formato A5, más adecuado para este tipo de documento, no obstante el contenido se corresponde completamente al que está circulando en las redes cubanas actualmente.

Espero que esta iniciativa les sea de utilidad a los amantes de la cocina cubana y motive a otros editores-bibliotecarios a perfeccionar los documentos electrónicos que circulan actualmente en la Web.

El Editor, 2009

Resaltar la utilidad de la escritura a favor de la conservación y divulgación de las tradiciones culinarias. Hacer referencia a las características e importancia de los textos instructivos. Valorar el uso de estos en la presentación de las recetas de cocina.

Leer algunos textos instructivos (recetas de cocina). Garantizar que estén escritas en diferentes formas, que sean atractivas y de fácil realización en la práctica)

Lectura del soneto de Miguel de Salcedo Hierro sobre comida andaluza:

(Receta escrita en versos)

Se machacan de un ajo cuatro dientes
con sal, miga de pan, huevo y tomate,
y en aceite de oliva bien se bate
mojando con los ritmos convenientes.

Se junta el agua con los ingredientes
para que, así, la masa se dilate
y se echan al conjunto, por remate,
chorrillos de vinagre intermitente.

Cuando quede diluída bien la pasta,
afile el colador su noble casta
y, para guarnecer plato tan fino,
démosle ya su peculiar acento,
echándole trocitos de pimiento,
de cebolla, de pan y de pepino

Presentación de la siguiente receta (escrita en prosa):

“Huevos rellenos” (tomado de 100 recetas cubanas).

Ingredientes:

- 4 huevos
- 1 cebolla
- 2 cucharadas de mayonesa o queso crema
- Sal y pimienta al gusto
- Triangulitos de queso (opcional)

Hervir los huevos. Enfriar y cortarlos en mitades a lo largo. Sacar las yemas, aplastarlas todas juntas y mezclarlas bien con la cebolla picadita o molida, la mayonesa, (o el queso crema), y

agregar la sal y la pimienta molida hasta formar una pasta suave. Rellenar de nuevo las mitades de las claras de modo que queden abultaditas. Servir en una fuente adornada con perejil, pimientos o cualquier vegetal verde. Este plato resulta muy útil para fiestas. Para darles un toque de color ponga encima de cada mitad de huevo un poquito de pimentón asado, perejil, queso o cebollinos cortados finamente.

Desarrollo:

Invítalos a escribir una de las recetas del patrimonio familiar, de la localidad, la comunidad pinareña o de la nación cubana. Esto es según las experiencias de los participantes. Se aprovecha la recopilación de recetas realizadas como parte del estudio independiente

Se considera los elementos siguientes:

- Se ofrece un tiempo prudencial para planificar la escritura y se observa y valora el registro a emplear, los tiempos verbales, los conectores, la estructura a considerar.
- Se inicia la textualización.
- Se indica la revisión del trabajo y se solicita la lectura de algunos de ellos.

Conclusiones:

Leer en forma oral algunas de las recetas elaboradas.

Se precisa las características de las recetas de cocina como un tipo de texto instructivo.

Evaluación:

Se evalúa la calidad de los textos elaborados, para profundizar en la revisión de los trabajos se pide a los participantes que pasen en limpio las recetas para entregarlas en la próxima actividad.

Se invita a los participantes a recopilar información acerca de recetas que puedan ser escritas y elaboradas por los educandos del segundo ciclo de la educación primaria y conformar un recetario con ellas, por ello deben precisar de donde fueron tomadas. Recordar que en la revista pioneril “Zunzún” se publican con frecuencia.

Indagar acerca de que otras posibilidades ofrece el currículo escolar para la escritura de textos instructivos. Orientar la elaboración de un banco con los diferentes tipos de textos instructivos que pueden realizarse en el contexto de las diferentes asignaturas escolares y actividades complementarias

Pedir que visiten el sitio web “Andar mi ciudad” para conocer y ampliar la información sobre la ciudad de Pinar del Río.

Taller 8:

Tema: El comentario.

Objetivos: escribir comentarios sobre eventos significativos de la cotidianidad para usarlos en la incentivación de los educandos hacia la escritura de este tipo de textos.

Introducción:

Lee el siguiente comentario, fue publicado en el sitio web “Andar mi ciudad” el 4 de octubre de 2014 y escrito por Heidy Pérez Barrera.

(...) Resulta inevitable andar en estos tiempos por la ciudad y no sostener la vista y el interés en uno de los elementos más distintivos de la identidad pinareña: las tiras de tejas. Conocer a Pinar del Río, a través de los lentes de una cámara, hasta parece cuestión de montaje, pues a efectos de lo increíble, aún perdura, a pesar de sus 146 años, la tonalidad de siempre.

No es difícil palpar a primera mano, los elementos exclusivos de vueltabajo, esos que dan fe de la riqueza identitaria que prestigia a Pinar del Río y que la hacen única como parte de Cuba. Es deber de todo pinareño adentrarse en cada fragmento que caracteriza a la más occidental de las provincias del país, pero que, sobre todo, llenan de orgullo a quienes formamos parte también de su historia.

Uno de los 311 visitantes del sitio web comentó “...Muy bella mi ciudad y con vistas originales, de calles por las que transitamos frecuentemente sin llegar a percibir toda su belleza. Reconocí cada una de ellas, pero maravillado por los enfoques.” (Creado en Sábado, 04 Octubre 2014 05: 11)

Acompañando al comentario anterior circulan las siguientes imágenes, tomadas por Carlos Bauta.

Se presentarán las imágenes de la ciudad de Pinar del Río para que tomen notas de aquellos elementos que le resulten más sorprendentes.



Desarrollo:

Hacer referencia a las características del comentario.

Invitarlos a realizar algunos comentarios en el que expresen sus opiniones sobre la impresión causada por estas imágenes.

Se hace lectura oral de algunos de los comentarios realizados.

Conclusiones:

Sintetizar las características del comentario como un tipo de texto que se trabaja en el sexto grado de la educación primaria. Se hace alusión a los resultados individuales y colectivos del taller.

Evaluación:

Se evalúa la participación oral en cada intervención, en la lectura y crítica de los comentarios. Se solicita la entrega posterior de los trabajos; podrán hacerlo en manuscrito o digitalizado. La evaluación se completará con la revisión de los trabajos.

Conferencia 3: Enfoques para la enseñanza de la lengua. El enfoque cognitivo comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la construcción de textos escritos.

Objetivo:

Fundamentar la supremacía del enfoque cognitivo comunicativo y sociocultural para la enseñanza - aprendizaje de la lengua española a partir de revelar los elementos teóricos y metodológicos que le hacen superior a los anteriores.

Introducción:

(...) Acoger a otro en su lengua, es tener en cuenta naturalmente su idioma, no pedirle que renuncie a su lengua y a todo lo que ella encarna, unas normas, una cultura, unas costumbres. La lengua es un cuerpo, no se le puede pedir que renuncie a eso (Jackes Derrida, 2001, p.37)

Desarrollo:

Presentar de manera sencilla los diferentes enfoques por los que ha transitado la lengua: prescriptivo, productivo, sistémico, descriptivo, funcional, comunicativo. Se hace alusión a las limitaciones que presentan cada uno de ellos.

Prescriptivo: focaliza un solo elemento en la enseñanza de la lengua (seleccionar el código adecuado)

Productivo: puntualiza solo en la habilidad, por lo que ofrece una visión fragmentada e incompleta del acto comunicativo.

Enfoque sistémico: no tiene en consideración los usos y necesidades comunicativas, que imprescindiblemente se vinculan al acto de intercambio y producción de significados

Descriptivo: no logra resolver el problema entre la lengua y la actuación, pues al referirse solo a la competencia lingüística, limita la eficiencia de la comunicación.

Funcional: sus análisis resultan incompletos, al no considerar la naturaleza sociocultural del lenguaje. No obstante, hay que admitir que apunta hacia una concepción superior desde el punto de vista teórico y didáctico para la enseñanza de la producción textual, se implica al educando en diferentes situaciones de comunicación.

Comunicativo: prepondera lo pragmático

Cognitivo comunicativo y sociocultural.

Destacar las características de este enfoque y puntualizar: definición, dimensiones, indicadores, principios, categorías y exigencias. Puntualizar cómo supera las limitaciones de los enfoques anteriores

Conclusiones:

De manera sucinta destacar las características más sobresalientes del enfoque cognitivo comunicativo y sociocultural, aquellas que le hacen superior a los que le anteceden.

Orientar el desarrollo de la guía de estudio No 4.

Taller 9:

Tema: El enfoque cognitivo comunicativo y sociocultural en la dirección del proceso de enseñanza - aprendizaje de la lengua española en el segundo ciclo de la educación primaria. Análisis de tareas de aprendizaje, clases, subsistemas y sistemas de clases para identificar su presencia.

Objetivos: Debatir acerca de las ventajas del enfoque cognitivo comunicativo y sociocultural en la dirección del proceso de enseñanza- aprendizaje de la lengua española y de manera particular en la construcción de textos escritos.

Objetivos específicos:

- Caracterizar los diferentes enfoques didácticos por los que ha transitado la enseñanza de lengua.
- Explicar las particularidades del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural y su importancia para la enseñanza de la lengua.
- Analizar tareas docentes, clases, subsistemas y sistemas de clases elaboradas por los maestros para dirigir el proceso de enseñanza - aprendizaje de la lengua, de acuerdo con los presupuestos teóricos y metodológicos del enfoque que se defiende.

Introducción:

Comentarios iniciales: Realizar una rueda de comentarios sobre lo ocurrido en el taller anterior. Se pide a los participantes agruparse en dúos, tríos o en equipos según su consideración.

Como preparación previa se hace un análisis de algunos de los fundamentos teóricos del enfoque cognitivo comunicativo y sociocultural (control de la preparación a la guía de estudio No 4)

Considerar los siguientes aspectos:

- Dimensiones del enfoque (cognitiva, comunicativa, sociocultural), sus contenido e indicadores.
- Exigencias del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural
- Principios del enfoque cognitivo comunicativo y sociocultural.

Para ellos se emplea la técnica participativa encuesta en la calle.

Dramatizar la realización de una encuesta cuyo propósito es registrar opiniones acerca de la importancia y del uso del enfoque metodológico cubano (cognitivo, comunicativo y sociocultural). Se selecciona al azar un participante para que sea el locutor de radio o televisión que recoge las opiniones populares y/o especializadas de la población.

Se apoya en las siguientes preguntas:

1. ¿Quién es el autor/ de este enfoque cuyo nombre se ha difundido tanto entre los educadores cubanos y latinoamericanos?

2. ¿Qué importancia le concede al uso de este enfoque en el la enseñanza- aprendizaje de la lengua?
3. ¿Qué sugiere a otros maestros acerca de su uso?

Aprovechar las valoraciones de los entrevistados para constatar el nivel de preparación alcanzado mediante la autosuperación individual y colectiva.

Se formula la siguiente interrogante ¿Cómo concebir la dirección del proceso de enseñanza - aprendizaje de la lengua materna, a partir del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural? y se invita a los maestros a participar en el taller.

Desarrollo:

Los maestros discuten en cada uno de sus equipos las tareas docentes elaboradas y seleccionan aquellas que consideren mejor elaboradas para presentarlas y analizarlas colectivamente.

Posteriormente cada equipo expone un ejemplo de actividades mientras los demás equipos valoraran su calidad.

Conclusiones:

Se precisa brevemente las características que deben cumplir las tareas de aprendizaje destinadas a la enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos para ser consecuente con el enfoque analizado.

Evaluación:

Se evalúa la participación oral en cada intervención, se constata el dominio de los fundamentos teóricos del enfoque cognitivo comunicativo y sociocultural y su utilización en la elaboración y crítica de las tareas pedagógicas.

Se recoge la actividad escrita por cada maestro para evaluar su desempeño individual. Se hacen valoraciones sobre la utilidad del taller y se precisa tema, hora y lugar de la próxima sesión de trabajo.

Conferencia 4:

Tema: Modelos para la enseñanza – aprendizaje de la construcción de textos escritos. Superioridad de un modelo didáctico.

Objetivo:

Fundamentar la supremacía del modelo didáctico para la enseñanza – aprendizaje de la construcción de textos escritos mediante el análisis de los elementos teóricos y metodológicos que le hacen superior a otros que le han antecedido.

Introducción:

Presentar el siguiente pensamiento en busca de enfatizar la necesidad de la enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos y el papel del maestro en este sentido.

(...) “El hábito de organizar un contenido mental y expresarlo con claridad y corrección es la mayor prueba de madurez que alcanza un alumno y el mejor test para medir el avance del proceso educativo”. (Fernando Lázaro Carreter, 1987)

Comunicar sobre el esfuerzo realizado por diversos pedagogos en busca de encontrar la forma más apropiada para la construcción de textos escritos. En este sentido se dedicará un espacio a exponer cuáles son los modelos más usados para la enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos.

Desarrollo:

Presentar de manera sucinta las características más sobresalientes de los principales “modelos” utilizados para la enseñanza de la construcción de textos escritos y sus representantes. Así como la repercusión que han tenido en la enseñanza de este componente en el segundo ciclo de la educación primaria. Resulta útil la sistematización teórica realizada por (Domínguez: 2006) en su tesis doctoral: modelo de tarea, modelos de etapa y modelos cognitivo

Exponer argumentos que fundamenten la validez de este modelo y revelar la superioridad con respecto a modelos anteriores.

Exponer juicios de valor acerca de las posibilidades que ofrece el modelo para la enseñanza – aprendizaje de este componente en el segundo ciclo de la educación primaria.

Conclusiones:

Precisar la esencia del modelo didáctico, destacando los aspectos de relevancia, respecto a modelos anteriores y su valor para superación de las deficiencias que existen en el aprendizaje del proceso de construcción de textos escritos.

Orientar el desarrollo de la guía de estudio No 5.

Taller 10: Pertinencia de un modelo didáctico para la orientación del proceso de enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos en el segundo ciclo de la educación primaria.

Objetivo:

Debatir acerca de las ventajas de un modelo didáctico para la dirección del proceso de enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos en el segundo ciclo de la educación primaria.

Objetivos específicos:

- Explicar las particularidades del modelo didáctico para la orientación del proceso de enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos.
- Analizar diferentes tareas docentes elaboradas por los maestros para la dirección del proceso de enseñanza - aprendizaje de la lengua, de acuerdo con los presupuestos teóricos y metodológicos de este modelo.

Introducción:

Precisar aspectos significativos de lo ocurrido en el taller anterior y pedir a los participantes que se agrupen en dúos, tríos o en equipos según su consideración

Análisis de los fundamentos teóricos del modelo didáctico objeto de análisis (comprobación de la de la realización de las actividades previstas en la guía No 5)

Se consideran los aspectos siguientes:

- Dimensiones del modelo y su correspondencia con el enfoque cognitivo comunicativo y sociocultural.
- Etapas, subprocesos y características.
- Accionar del maestro y de los educandos en cada una de las etapas y subprocesos para la instrumentación práctica.

Para ello se utiliza la técnica participativa cadena de interrogantes

Se formará una cadena para ver quién logra memorizar las interrogantes a formular para la orientación semántica, sintáctica y pragmática de la construcción de textos escritos.

Ejemplo: las interrogantes que debo formular para la orientación pragmática del proceso de planeación son: (un miembro del equipo formulará la mayor cantidad posible de interrogantes hasta completarlas, en caso de que no pueda mencionálas todas, será apoyado por otro miembro del equipo.) ¿Deseo escribir?, ¿Por qué?, ¿Qué necesito decir?, hasta formular todas las posibles interrogantes. De esta manera se hace con cada uno de los subprocesos.

Aprovechar las intervenciones para constatar el nivel de preparación alcanzado por los maestros mediante la autosuperación individual y colectiva.

Se formulan las siguientes interrogantes:

- ¿Cómo orientar el proceso de construcción de textos escritos?
- ¿Qué tareas diseñar para lograr eficiencia en este proceso?

Los maestros discuten en cada uno de sus equipos las tareas docentes elaboradas y seleccionan aquellas que consideren de mayor calidad para presentarlas y analizarlas colectivamente. En este momento se resalta la necesidad de concebir una situación comunicativa que permita a los educandos analizar los aspectos propuestos para la orientación del proceso de construcción de textos escritos.

Se propicia el análisis de situaciones comunicativas aprovechando el contenido de las demás asignaturas. Este tipo de taller se puede repetir hasta lograr el desarrollo de habilidades de los maestros.

Evaluación

Se evalúa la participación oral en cada intervención, se constata el dominio de los fundamentos teóricos del enfoque cognitivo comunicativo y sociocultural y del modelo estudiado y su utilización en la elaboración y crítica de las tareas diseñadas.

Se recoge la actividad escrita por cada docente para evaluar su desempeño individual.

Se solicita a los participantes que con una palabra expresen la impresión que les causó el taller.

Se precisa tema, hora y lugar de la próxima sesión de trabajo y se orienta el trabajo de preparación individual.

Conferencia 5.

Tema: La actividad de maestro en la dirección del proceso de enseñanza- aprendizaje de la construcción de textos escritos.

Objetivo:

Fundamentar los aspectos teóricos y metodológicos acerca del papel del maestro en el desarrollo de la actividad de dirección del proceso de enseñanza- aprendizaje de la construcción de textos escritos.

Introducción:

Lectura del siguiente pensamiento:

(...) Llamar, captar y fijar la atención, son las tres partes del arte de enseñar.”

Simón Rodríguez. (Luces y Virtudes Sociales-O.C., II: 161)

Se enfatiza en la necesidad de encontrar los recursos necesarios para lograr que los educandos se interesen por lo que se enseñe en la escuela. A partir de estas reflexiones se invita a escuchar los argumentos que se manejan sobre la actividad del maestro para el logro de una labor exitosa,

enfaticando en aquellos elementos que resultan vitales en la enseñanza – aprendizaje de la construcción de textos escritos.

Desarrollo:

- Precisar aspectos relacionados con el término dirección.
- Exponer las características de la actividad de dirección del maestro del segundo ciclo, enfatizar en el diagnóstico, la planificación, la organización, la ejecución y el control en el logro exitoso de esta actividad.
- Exponer las características de la dirección del proceso de enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos, resaltar sus particularidades en el contexto de la asignatura Lengua Española (objeto de estudio) y en otras asignaturas y actividades complementarias (herramienta de aprendizaje).

Conclusiones:

Resumir las características de la labor del maestro en la dirección del proceso de enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos.

Se orienta como estudio independiente elaborar instrumentos para la determinación del estado actual de la construcción de textos escritos de los educandos que atienden para ellos tendrán en cuenta los elementos expuestos y las sugerencias dadas en la sesión 1 del manual de orientaciones. Los resultados de esta actividad se exponen en el próximo taller y constituyen la base para propiciar el debate.

Taller 11:

Tema: Introductorio a la sistematización de las acciones vinculadas a la dirección

Objetivos:

Debatir acerca de la necesidad de participar en las diferentes actividades de superación destinadas al perfeccionamiento de la actividad de dirección del proceso de enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos.

Objetivos específicos:

- Exponer las deficiencias de los maestros del segundo ciclo en la dirección del proceso de enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos en la práctica pedagógica.
- Explicar las causas que han originado las deficiencias individuales y grupales en la práctica pedagógica en la dirección del proceso de enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos.
- Proponer acciones para la solución de las deficiencias detectadas en la práctica pedagógica en la dirección del proceso de enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos.

Introducción:

Recordar los aspectos que en el orden teórico sustentan la práctica pedagógica de la construcción de textos escritos.

Solicitar a los maestros que realicen una breve caracterización del estado actual del proceso de enseñanza -aprendizaje a partir de los criterios tratados en los talleres anteriores. Hacer una valoración crítica de la incidencia que ha tenido en la práctica pedagógica el desconocimiento de los aspectos tratados.

Como parte de la preparación previa se hace la presentación de las principales deficiencias derivadas del diagnóstico de los maestros (encuesta, entrevista, observación, revisión de documentos).

Se lee y analiza el siguiente planteamiento de Fidel Castro Ruz.

"(...) El estudio permanente tiene que estar dirigido no solamente a la adquisición de los conocimientos científicos y pedagógicos, sino también a desarrollar las capacidades pedagógicas necesarias para la planificación y dirección exitosa del proceso docente - educativo.

Hay que trabajar para enriquecer los conocimientos adquiridos durante los estudios, para saberlos aplicar a la práctica de manera creadora y recordar que la realidad es siempre mucho más rica que la teoría, pero que la teoría es imprescindible para desarrollar el trabajo

profesional de un modo científico" (Castro Ruz Fidel, 1979, Graduación del III Contingente del destacamento Manuel Ascunce Domenech)

Se hace una valoración del pensamiento, se insiste en la importancia que el autor concede a la práctica y a la realidad concreta en que esta se manifiesta de modo que los maestros puedan comprender mejor la necesidad de asimilar la teoría aprendida mediante una práctica sistemática en la que necesariamente esa teoría se emplee en la solución específica de los problemas particulares del contexto escolar donde laboran de manera individual y cooperada.

Mediante esta situación se estimula a los maestros a determinar los obstáculos y deficiencias que presenta en la práctica pedagógica para la dirección del proceso de enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos en el segundo ciclo de la educación primaria y cuál es su responsabilidad en este sentido.

Presentar las interrogantes siguientes:

- ¿Qué debo mejorar en la práctica pedagógica que desempeño para dirigir con mayor calidad el proceso de enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos en el segundo ciclo de la escuela primaria?
- ¿Cómo puedo obtener mejores resultados en la dirección de este proceso?

Seguidamente se procede a la exposición de los miembros de los equipos de trabajo:

1. *¿Qué debo mejorar?*

2. *¿Cómo puedo obtener mejores resultados? (incluye modelación y remodelación de acciones de superación)*

Evaluación:

Se evalúa el nivel de conocimiento que poseen los maestros de sus deficiencias y la calidad de las acciones propuestas para mejorar los resultados.

Se precisa tema, hora y lugar de próximas sesiones de trabajo y se orienta el trabajo de preparación
Orientar el desarrollo de la guía de estudio No 6, 7 y 8.

Se orienta la elaboración de instrumentos para el diagnosticar el estado actual de la construcción de textos escritos. Se les sugiere apoyarse en la información contenida en la sesión 1 del manual de orientaciones.

Taller 12:

Tema: El diagnóstico. Análisis y elaboración de instrumentos de diagnóstico.

Objetivos:

Debatir acerca de la pertinencia de los instrumentos de diagnósticos elaborados como parte del trabajo individual.

Introducción:

Presentación del pensamiento martiano para resaltar la importancia del diagnóstico en la concepción del sistema de tareas. Provocar el debate en busca de escuchar la opinión de los maestros.

(...) El diagnóstico direcciona, conduce y orienta las acciones del docente en función de los objetivos propuestos; permite a éste concebir y organizar el proceso de enseñanza - aprendizaje en forma coherente y pertinente; y le ofrece la posibilidad de atender las diferencias individuales de su grupo escolar. De ahí, que violar este requerimiento conduce a desarrollar el proceso sin elementos objetivos; "a ciegas", convirtiéndose en una de las causas que incide en su calidad." (Rico y coautores, 2008, p. 5)

Desarrollo:

- Presentar los instrumentos elaborados por los maestros.
- Valorar colectivamente los instrumentos presentados (se tiene en cuenta las instrucciones del manual).
- Analizar el modo de aplicar los instrumentos

Conclusiones:

Sintetizar las características de las actividades para el diagnóstico de la construcción de textos escritos.

Orientar la corrección de los instrumentos elaborados a partir de las recomendaciones surgidas en el taller y su aplicación a los educandos de su grupo en busca de detectar potencialidades y debilidades.

Taller 13: Tareas de aprendizaje para el tratamiento de los errores detectados.

Objetivo: debatir acerca de la pertinencia de los instrumentos de diagnósticos elaborados

Introducción:

Partir del análisis de la siguiente afirmación.

(...) “La gente no puede aprender lenguas sin primero cometer errores de manera sistemática. Creemos que nadie pondría en duda tal afirmación, tanto en lo que se refiere al proceso de aprendizaje de una lengua extranjera como al de la lengua materna. Es común que los alumnos cometan errores en su intento de producir enunciados orales y escritos” (Alexopoulou, 2002, p. 103)

Conducir el análisis hacia la búsqueda de soluciones a partir de considerar a los errores como parte natural del proceso de enseñanza – aprendizaje de la construcción de textos escritos.

Desarrollo:

- Exponer los resultados del análisis de los instrumentos de diagnóstico aplicados.
- Socializar mediante el trabajo en equipo los resultados de los maestros de cada escuela y hacer un resumen de los errores que son más comunes y sus causas.
- Elaborar propuestas de acciones y tareas de aprendizaje que ayuden a solucionar los errores detectados.

Conclusiones:

Precisar las características de los errores más comunes, sus causas y las tareas que resultan pertinentes para su tratamiento.

Se evalúa a cada maestro por su participación en el taller. Se tiene en cuenta la precisión mostrada en la identificación de los errores y sus causas y la pertinencia de las tareas propuestas para su solución.

Se orienta la elaboración y selección de otras tareas y su introducción en las clases en función de resolver los problemas detectados.

Se orienta consultar la sesión 2 del manual de orientaciones para valorar los procedimientos que se proponen para la elaboración de tareas para la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje de la construcción de textos escritos. Orientar la elaboración de tareas de aprendizaje para trabajar en la asignatura lengua española, en otras asignaturas y actividades complementarias.

Taller 14: Elaboración de tareas para tratar la construcción de textos

Objetivo:

Debatir acerca de las tareas elaboradas para el tratamiento de la construcción de textos escritos

Introducción:

Partir del siguiente pensamiento para enfatizar la importancia de enseñar a escribir y escribir bien.

“(…) escribir no es cosa de azar, que sale hecha de la comezón de la mano, sino arte que quiere a la vez martillo de herrero y buril de joyería; arte de fragua y caverna...” (José Martí, México, 3 de octubre de 1889)

Desarrollo:

- Análisis, elaboración y reelaboración de tareas de aprendizaje (situaciones comunicativas docentes) que respondan a los intereses de los educandos de su grupo, según el diagnóstico aplicado anteriormente.
- Exposición de las tareas de aprendizaje elaboradas, se considera el procedimiento propuesto en el manual, si se tuvo en cuenta los elementos necesarios y los intereses de los educandos del grupo.

Conclusiones:

Se precisa el procedimiento, los elementos a tener en cuenta para elaborar este tipo de tarea.

Se resalta la calidad con que se efectuó la tarea.

Se evalúa a cada participante a partir de considerar la pertinencia de la tareas elaboradas.

Se solicita traer para la próxima clase un sistema de clases en el que se pueda evidenciar el tratamiento que se ofrece a la construcción de textos escritos. Se considera los indicadores propuestos en la tesis. Se solicita consultar la sesión 2 del manual para garantizar mejores resultados.

Taller 15:

Tema: Análisis de tareas, clases, subsistemas y sistemas de clases para dirigir el proceso de enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos.

Objetivo: debatir acerca de la pertinencia de la organización y diseño de las tareas, clases sistemas y sistemas de clases proyectadas para el tratamiento de la construcción de textos escritos.

Introducción:

Presentar el siguiente pensamiento para hacer valoraciones sobre la necesidad de trabajar de manera cooperada en busca de perfeccionar la labor que se realiza.

(...) el hombre se nutre del hombre, y el saber lo que otros piensan no daña al pensamiento original, sino que lo fortalece y estimula.”

José Martí (O. C, T. 22, p 143)

Desarrollo:

- Los maestros de una escuela presentan el sistema de clases elaborado mientras que el resto hacen sus valoraciones a partir de los indicadores propuestos.
- Hacer el análisis de la clases observadas a partir de considerar los indicadores declarados en el Capítulo 2 del cuerpo de la tesis.

Conclusiones:

Se resumen los aspectos más importantes a tener en cuenta en la organización de las tareas, clases, sistemas y subsistemas de clases.

Se evalúa la calidad de las intervenciones de los participantes en cuanto a la fundamentación de la organización establecida para el sistema de clases.

Este tipo de taller se podrá repetir varias veces hasta tanto los maestros hayan desarrollado las habilidades necesarias

Taller No 16

Tema: Análisis de clases observadas.

Objetivo:

Debatir acerca del modo de proceder de los maestros durante la ejecución del proceso de observación de clases donde se prioriza el proceso de enseñanza aprendizaje de la construcción de textos escritos.

Introducción:

Analizar los puntos de vista de Raúl Ferre sobre la clase, mediante el análisis del siguiente poema:

La clase

La clase es una paloma

en la escuela de cristal.

En el mar sería la sal

y en la flor sería el aroma.

Por la clase, limpio asoma

de los niños el lucero.

Darla bien es lo primero

que ella resume el amor,

la vergüenza y el honor

del maestro verdadero.

(Raúl Ferrer, Cuba, 1915 -1993).

Desarrollo:

- Hacer el análisis de la clases observadas considerando los indicadores declarados en el (anexo 9) de la tesis.

Conclusiones:

Precisar los elementos logrados y no logrados y qué acciones acometer para mejorar las insuficiencias identificadas.

Se evalúa la participación de cada maestro, por la calidad de las intervenciones en la identificación de las deficiencias y la propuesta de soluciones.

Se selecciona al maestro que ejecutará la próxima clase y se coordina el momento de su planificación colectiva.

.

Anexo 17: Posible organización para la articulación de las conferencias especializadas, las guías de estudio, los talleres y el manual de orientaciones.

CONFERENCIA ESPECIALIZADA	GUÍAS	TALLERES	MANUAL
1. Modelo educativo para escolares primarios en Cuba. Lugar de la construcción de textos escritos	1	1. Análisis de los resultados del diagnóstico de los maestros en la dirección del proceso de enseñanza- aprendizaje la construcción de textos escritos. Propuesta de soluciones. 2. Análisis de la propuesta de solución de las deficiencias detectadas. Recomendaciones para su ajuste y perfeccionamiento.	
2. El proceso de construcción textual. Diversidad textual en la escuela primaria.	2 - 3	3. El cuento. Creación de cuentos 4. La anécdota. Creación de anécdotas 5. Las historietas. Creación de historietas 6. El poema. Creación de poemas 7. Las instrucciones. Elaboración de instrucciones 8. El comentario.	
3. Enfoques para la enseñanza de la lengua. El enfoque cognitivo comunicativo y sociocultural.	4	9. El enfoque cognitivo comunicativo y sociocultural en la dirección del proceso de enseñanza - aprendizaje de la lengua española en el segundo ciclo de la educación primaria. Análisis de tareas	
4. Modelo para la construcción de textos escritos. Un modelo cubano.		10. Pertinencia de un modelo didáctico para la orientación del proceso de enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos en el segundo ciclo de la educación primaria.	

5. Actividad de los maestros en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos.	6 - 7 - 8	11. Introductorio a la sistematización de las acciones vinculadas a la dirección	Sesión 1
		12. El diagnóstico. Análisis y elaboración de instrumentos de diagnóstico	Sesión 1
		13. Tareas de aprendizaje para el tratamiento de los errores detectados	Sesión 1
		14. Elaboración de tareas para tratar la construcción de textos	Sesión 2
		15. Análisis de tareas, clases, subsistemas y sistemas de clases para dirigir el proceso de enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos.	Sesión 3 - 4
		16. Análisis de clases observadas.	Sesión 3

Nota aclaratoria: esta distribución es opcional, y se empleará en dependencia del nivel de desarrollo alcanzado por los maestros del segundo ciclo de la educación primaria. En el caso específico de la superación desarrollada en el marco la investigación contribuyó favorablemente a mejorar la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje de la construcción de textos escritos

Objetivo: Conocer los criterios de los posibles expertos acerca del tema de la investigación, a partir de un cuestionario de autoevaluación.

- Nombre y apellidos
- Años de experiencia profesional
- Centro de trabajo
- Título (s) que posee
- Categoría científica y/o académica
- Categoría docente

Estimado profesor: se le ha seleccionado con el fin de criticar “Un modelo de superación para los maestros del segundo ciclo de la educación primaria en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos”, a partir de considerar que sus puntos de vista son de utilidad y validez en la instrumentación de esta propuesta. Es por ello que se solicita su colaboración.

El empleo de la consulta a los expertos como método empírico de la investigación exige determinar el coeficiente de competencia en el tema objeto de investigación con el fin de otorgar validez a sus resultados. Por esta razón, le solicitamos que responda las siguientes preguntas de la forma más objetiva posible.

Gracias por su colaboración

- a. Marque con una cruz (X) en escala creciente del 1 al 10 el grado de conocimiento o información sobre el tema abordado:

[illegible]

- b. Realice una autovaloración de la influencia que ha ejercido cada una de las fuentes siguientes en su preparación profesional sobre el tema. Marque con una cruz (X) en una de las categorías:

#	Fuentes de argumentación	A (alto)	M (medio)	B (bajo)
1	Análisis teóricos realizados			
2	Experiencia práctica			
3	Estudio de trabajos de autores nacionales			
4	Estudio de trabajos de autores extranjeros			
5	Su propio conocimiento del estado del problema en el extranjero			
6	Su situación sobre el tema abordado			

Anexo 19: Resultados de la autoevaluación de los expertos encuestados.

Expertos	Análisis	Su propia Experiencia	T. Autores Nacionales	T. Autores Extranjeros	Su intuición	Kc	Ka	K	Clasificación
1	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,7	1,0	0,9	Alto
2	0,3	0,4	0,05	0,05	0,05	0,9	0,9	0,9	Alto
3	0,2	0,5	0,05	0,05	0,05	0,8	0,8	0,8	Alto
4	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,7	1,0	0,9	Alto
5	0,2	0,5	0,05	0,05	0,05	0,9	0,8	0,9	Alto
6	0,2	0,5	0,05	0,05	0,05	0,7	0,9	0,8	Alto
7	0,2	0,5	0,05	0,05	0,05	0,8	0,8	0,8	Alto
8	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,9	0,9	0,9	Alto
9	0,2	0,5	0,05	0,05	0,05	0,8	0,9	0,8	Alto
10	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,9	1,0	0,9	Alto
11	0,2	0,5	0,05	0,05	0,05	0,9	0,8	0,9	Alto
12	0,2	0,4	0,05	0,05	0,05	0,5	0,5	0,6	Medio
13	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,9	1,0	0,9	Alto
14	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,7	1,0	0,9	Alto
15	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,6	1,0	0,8	Alto
16	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,8	1,0	0,9	Alto
17	0,2	0,5	0,05	0,05	0,05	0,8	0,9	0,9	Alto
18	0,3	0,4	0,05	0,05	0,05	0,7	0,7	0,7	Medio
19	0,2	0,5	0,05	0,05	0,05	0,8	0,9	0,9	Alto
20	0,2	0,4	0,05	0,05	0,05	0,8	0,5	0,7	Medio
21	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,9	0,9	0,9	Alto
22	0,2	0,4	0,05	0,05	0,05	0,7	0,5	0,6	Medio
23	0,2	0,5	0,05	0,05	0,05	0,7	0,9	0,8	Alto
24	0,2	0,4	0,05	0,05	0,05	0,9	1,0	0,9	Alto
25	0,2	0,5	0,05	0,05	0,05	0,9	0,8	0,9	Alto
26	0,2	0,5	0,05	0,05	0,05	0,7	0,9	0,8	Alto
27	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,9	0,9	0,9	Alto
28	0,2	0,4	0,05	0,05	0,05	0,7	0,5	0,6	Medio
29	0,2	0,4	0,05	0,05	0,05	0,6	0,5	0,6	Medio
30	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,7	1,0	0,9	Alto

Anexo 20: Cuestionario para el análisis y evaluación del modelo de superación por los expertos

Objetivo: obtener los criterios valorativos acerca del modelo de superación dirigido a los maestros del segundo ciclo de la escuela primaria para la dirección del proceso de enseñanza- aprendizaje de la construcción de textos escritos.

1. A continuación se le ofrece una tabla, en ella se reflejan los indicadores propuestos para la valoración del modelo de superación. También se expresan los cinco grados de relevancia en que pueden ser evaluados: C1: Muy adecuado, C2: Bastante adecuado, C3: Adecuado, C4: Poco adecuado y C5: No adecuado. Marque con una cruz (X) el grado de relevancia que le merece cada uno de ellos después de analizar la propuesta que le ha sido entregada.

#	Aspectos a valorar	Grado de relevancia				
		C1	C2	C3	C4	C5
1	Grado de relevancia de las posiciones teóricas que sustentan el modelo de superación.					
2	Grado de relevancia de las direcciones asumidas en la organización y ejecución del modelo de superación.					
3	Grado de relevancia de las formas de superación utilizadas en el modelo.					
4	Grado de relevancia de las acciones diseñadas en el modelo de superación.					
5	La utilidad práctica del modelo para la superación de los maestros.					

2. Según su criterio en qué medida el modelo de superación puede contribuir a la preparación de los maestros de la educación primaria para dirigir el proceso de enseñanza- aprendizaje de la construcción de textos escritos en el segundo ciclo

c. ¿Qué sugerencias y recomendaciones ofrece usted para perfeccionarlo?

Anexo 21: Caracterización general del grupo muestral seleccionado como experto

T	Categoría científica		Categoría Docente			Labor que desempeña					Años de experiencia				
	Dr. C	MS.c	Tit	Aux	Asit	Prof UPR	Metod	Direct	J. de ciclo	Maest	10-15	16-20	21-25	26-30	+
30	5	20	2	5	7	12	5	5	2	6	6	6	8	8	2

Anexo 22: Valores de la evaluación de cada aspecto por los expertos.

Tabla #1. Frecuencia absoluta de selección por cada categoría.

Componentes del modelo	C1	C2	C3	C4	C5	Total.
Pregunta 1	18	10	2	-	-	30
Pregunta 2	18	12	-	-	-	30
Pregunta 3	14	13	3	-	-	30
Pregunta 4	22	7	1	-	-	30
Pregunta 5	26	3	1	-	-	30

Tabla # 2. Frecuencia absoluta acumulada.

Componentes del modelo	C1	C2	C3	C4	C5
Pregunta 1	18	28	30	30	30
Pregunta 2	18	30	30	30	30
Pregunta 3	14	27	30	30	30
Pregunta 4	22	29	30	30	30
Pregunta 5	26	29	30	30	30

Tabal # 3. Frecuencia relativa acumulada.

Componentes del modelo	C1	C2	C3	VT	P
Pregunta 1	0.600	0.933	1.0	2.53	0.5066
Pregunta 2	0.600	1.0	-	2.6	0.32
Pregunta 3	0.4666	0.90	1.0	2.36	0.4732
Pregunta 4	0.733	0.9666	1.0	2.69	0.5398
Pregunta 5	0.866	0.9666	1.0	2.83	0.5664

Tabla # 4. Imagen de cada uno de los valores por la inversa de la curva normal.

-	C1	C2	C3	VT	P	N-P
P1	-0.464	-0.476	-0.480	-0.416	-1.837	-0.45
P2	-0.464	-0.480	-0.480	-0.420	-1.845	-0.46
P3	-0.464	-0.476	-0.480	-0.412	-1.833	-0.45
P4	-0.468	-0.476	-0.480	-0.420	-1.845	-0.46
P5	-0.472	-0.476	-0.480	-0.496	-1.924	-0.48
P. C.	-0.466	-0.476	-0.480	-0.433	-	-

Leyenda: C1. Muy adecuado. C2. Bastante adecuado. C3. Adecuado. VT. Suma de las categorías. P. promedio de cada aspecto. N-P. Valor promedio que otorgan los expertos a cada aspecto. P.C. Puntos de corte.

Anexo 23: Resultados cuantitativos de la comparación de los resultados iniciales y finales

Dimensión 1: Teórica

Instrumentos	Categorías					
	A		PA		NA	
4. Encuesta (DI)	17	28,3	36	60,0	7	11,6
5. Encuesta (DF)	57	95,0	3	5,0	0	0
6. Observación (DI)	15	25,0	39	65,0	6	10,0
7. Observación (DF)	57	95,0	3	5,0	0	10,0
8. Autoevaluación (DI)	20	33,3	37	61,6	3	5,1
9. Autoevaluación (DF)	56	93,3	4	6,7	0	5,1
Total (DI)	17	28,3	38	63,3	5	8,4
Total (DF)	57	95,0	3	5,0	0	0

Dimensión 2: Metodológica

Instrumentos	Categorías					
	A		PA		NA	
1. Revisión de documentos (DI)	5	8,3	36	60,0	19	31,7
2. Revisión de documentos(DF)	56	93,3	4	6,7	0	0,0
3. Observación(DI)	7	11,6	41	68,4	12	21,1
4. Observación (DF)	57	95,0	3	5,0	0	20,0
5. Autoevaluación(DI)	13	21,7	46	76,7	1	1,6
6. Autoevaluación (DF)	56	93,3	4	6,7	1	1,6
Total (DI)	8	13,3	41	68,3	11	18,4
Total (DF)	56	93,3	4	6,7	0	0

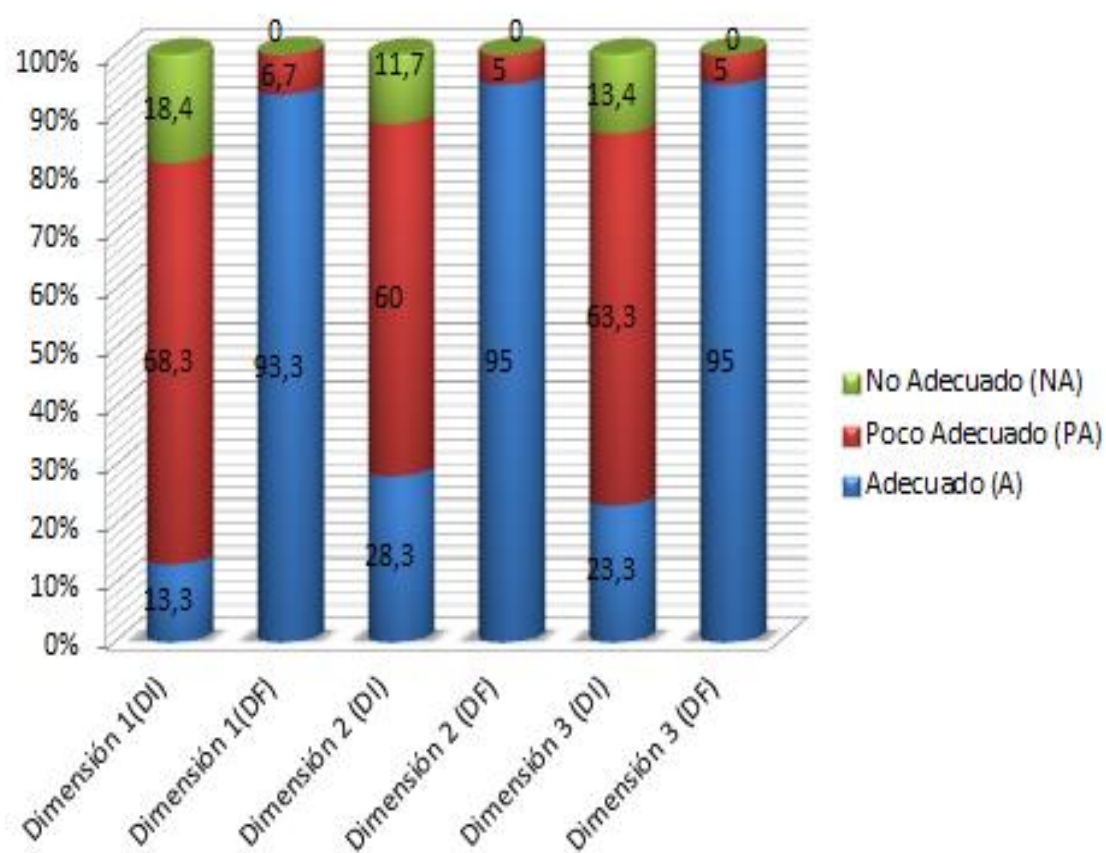
Dimensión 3: Actitudinal

Instrumentos	Categorías					
	A		PA		NA	
1. Revisión de documentos(DI)	15	25,1	37	61,6	8	13,3
2. Revisión de documentos. (DF)	58	96,6	2	3,4	0	0,0
3. Observación(DI)	15	25,0	35	58,3	10	16,6
4. Observación (DF)	57	95,0	3	5,0	10	16,6
5. Autoevaluación(DI)	21	35,0	35	58,3	4	6,7
6. Autoevaluación (DF)	55	91,6	5	8,4	4	6,7
Total (DI)	17	28,3	36	60,0	7	11,7
Total (DF)	57	95,0	3	5,0	0	0

Integración de los resultados por dimensiones.

Dimensiones	Categorías					
	A		PA		NA	
Dimensión 1 (DI)	17	28,3	38	63,3	5	8,4
Dimensión 1 (DF)	57	95,0	3	5,0	0	0
Dimensión 2 (DI)	8	13,3	41	68,3	11	18,4
Dimensión 2 (DF)	56	93,3	4	6,7	0	0
Dimensión 3 (DI)	17	28,3	36	60,0	7	11,7
Dimensión 3 (DF)	57	95,0	3	5,0	0	0
Integración global (DI)	14	23,3	38	63,3	8	13,4
Integración Global (DF)	57	95,0	3	5,0	0	0

Anexo 24: Representación gráfica de la comparación de los resultados iniciales y finales por dimensiones



Anexo 25: Resultados cuantitativos de la prueba pedagógica, aplicada a los educandos de quinto y sexto grados.

Prueba Pedagógica (evaluación inicial)

		Indic.	CATEGORÍAS.							
			EXCELENTE		BIEN		REGULAR		MAL	
			Cant.	%	Cant.	%	Cant.	%	Cant.	%
DIMENSIÓN	semántica	1.1	30	7,5	140	35,0	193	48,2	37	9,2
		1.2	27	6,7	143	35,7	196	49,0	34	8,5
		1.3	22	5,5	148	37,0	189	47,2	41	10,2
		1.4	25	6,2	145	36,2	193	48,2	37	9,2
		1.5	29	7,2	141	35,2	190	47,5	40	10,0
		1.6	24	6,0	146	36,5	192	48,2	38	9,5
		1.7	30	7,5	140	35,0	194	48,5	36	9,0
		1.8	26	6,5	144	36,0	191	47,7	39	9,7
	sintáctica	2.1	27	6,7	139	34,7	191	47,7	43	10,7
		2.2	21	5,2	136	34,0	195	48,7	48	12,0
		2.3	22	5,5	135	33,7	196	49,0	47	11,7
		2.4	25	6,2	132	33,0	192	48,2	51	12,7
	Pragmática	3.1	22	5,5	139	34,7	202	50,5	37	9,2
		3.2	21	5,2	143	35,7	202	50,5	34	8,5
		3.3	24	6,0	136	34,0	200	50,0	40	10,0
		3.4	27	6,7	141	35,2	194	48,5	38	9,5
		3.5	29	7,2	140	35,0	190	47,5	41	10,2
		3.6	28	7,0	148	37,0	187	46,7	37	9,2

Prueba Pedagógica (evaluación intermedia)

		Indic.	CATEGORÍAS.							
			EXCELENTE		BIEN		REGULAR		MAL	
			Cant.	%	Cant.	%	Cant.	%	Cant.	%
DIMENSIÓN	semántica	1.1	45	11,2	161	40,2	163	40,7	31	7,7
		1.2	42	10,5	166	41,5	166	41,5	26	6,5
		1.3	37	9,2	169	42,2	159	39,7	35	8,7
		1.4	40	10,0	170	42,5	161	40,2	29	7,2
		1.5	44	11,0	166	41,5	159	39,7	31	7,7
		1.6	39	9,7	174	43,5	160	40,0	27	6,7
		1.7	45	11,2	169	42,2	162	40,5	24	6,0
		1.8	41	10,2	174	43,5	159	39,7	26	6,5
	sintáctica	2.1	42	10,5	169	42,2	160	40,0	29	7,2
		2.2	36	9,0	168	42,0	163	40,7	33	8,2
		2.3	37	9,2	162	40,5	167	41,7	34	8,5
		2.4	40	10,0	164	41,0	158	39,5	38	9,5
	Pragmática	3.1	37	9,2	167	41,7	171	42,7	25	6,2
		3.2	36	9,0	172	43,0	170	42,5	22	5,5
		3.3	39	9,7	169	42,2	165	41,2	27	6,7
		3.4	42	10,5	172	43,0	161	40,2	25	6,2
		3.5	45	11,2	157	39,2	157	39,2	41	10,2
		3.6	43	10,7	182	45,5	153	38,2	22	5,5

Prueba Pedagógica (evaluación final)

		Indic.	CATEGORÍAS.							
			EXCELENTE		BIEN		REGULAR		MAL	
			Cant.	%	Cant.	%	Cant.	%	Cant.	%
DIMENSIÓN	semántica	1.1	65	16,2	284	71,0	43	10,7	8	2,0
		1.2	62	15,5	280	70,0	46	11,5	12	3,0
		1.3	57	14,2	281	70,2	49	12,2	13	3,2
		1.4	60	15,0	280	70,0	51	12,7	9	2,2
		1.5	64	16,0	276	69,0	49	12,2	11	2,7
		1.6	59	14,7	289	72,2	40	10,0	12	3,0
		1.7	65	16,2	283	70,7	42	10,5	10	2,5
		1.8	61	15,2	293	73,2	39	9,5	7	1,7
	sintáctica	2.1	62	15,5	285	71,2	40	10,0	13	3,2
		2.2	56	14,0	289	72,2	43	10,7	12	3,0
		2.3	57	14,2	285	71,2	47	11,7	11	2,7
		2.4	60	15,0	279	69,7	48	12,0	13	3,2
	Pragmática	3.1	57	14,2	291	72,7	41	10,2	11	2,7
		3.2	66	16,5	286	71,5	40	10,0	8	2,0
		3.3	59	14,7	286	71,5	45	11,2	10	2,5
		3.4	62	15,5	286	71,5	41	10,2	11	2,7
		3.5	65	16,2	276	69,0	47	11,7	12	3,0
		3.6	63	15,7	285	71,2	43	10,7	9	2,2